universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Basales Theater zwischen Spiel und Entwicklungsförderung“

Verfasserin

Yvonne Winkler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 317
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Theater-, Film- und Medienwissenschaft
Betreuer:	Dr. Clemens Stepina, Privatdozent

DANKE …

… meinen Eltern, die mich finanziell während meines Studiums unterstützten.

… meinem Partner und meinen Freunden, die mir in schwierigen Phasen des Schreibprozesses unter die Arme griffen, Korrektur lasen und mich fachlich, vor allem in den Fachbereichen Soziologie, Pädagogik und Medizin, berieten.

… meinem Diplomarbeitsbetreuer, der mich in der Umsetzung dieser Arbeit stets unterstützte.

… der Universität Wien für die finanzielle Unterstützung durch das KWA-Stipendium.

… den Schulleitern, die mir erlaubten, ihre Schulen zu besuchen, um die Experten, die an diesen angestellt sind, zu interviewen.

… den Eltern, die mir erlaubten, Fotos ihrer Kinder in dieser Arbeit zu veröffentlichen.

… den Kindern, die ich während der Forschung kennenlernen durfte, sowie den Menschen, denen ich während meiner Arbeit im sonderpädagogischen Bereich begegnet bin. Sie haben mir gezeigt, dass es mehr als einen Weg gibt, ein Leben zu gestalten, und haben diese Arbeit dadurch sehr bereichert.

… ganz besonders an alle Interviewpartner, die mir ihre kostbare Zeit schenkten, um mir alle Fragen zu beantworten, mich einluden, ihren Schulalltag mitzuerleben und mir sogar zusätzliches Material und Literatur zukommen ließen. Auf ihrem Wissen und ihrer Erfahrung basiert diese Arbeit.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig, ohne fremde Hilfe angefertigt worden ist. Inhalte und Passagen, die aus fremden Quellen stammen und direkt oder indirekt übernommen worden sind, wurden als solche kenntlich gemacht. Ferner versichere ich, dass ich keine andere, außer der im Literaturverzeichnis angegebenen Literatur verwendet habe. Diese Versicherung bezieht sich sowohl auf Textinhalte sowie alle enthaltenden Abbildungen, Skizzen und Tabellen. Die Arbeit wurde bisher keiner Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2014

Yvonne Winkler

Inhaltsverzeichnis

VORWORT 7

EINLEITUNG 8
Forschungsziele 9
Methoden 10
Gliederung 12

I THEORETISCHER TEIL 14

1. JEAN PIAGET 14
1.1. Adaption 15
1.2. Entwicklungsstadien 16
1.2.1. Periode der sensomotorischen Intelligenz 16
1.2.2. Periode des voroperationalen Denkens 20
1.2.3. Periode der konkreten Operationen 22
1.2.4. Periode der formalen Operationen 22

2. DIE FRÜHKINDLICHE ENTWICKLUNG 24
2.1. Wahrnehmung und Bewegung 24
2.2. Frühe Bindung 25
2.3. Interaktion und Kommunikation 26
2.3.1. Definition 26
2.3.2. Entstehung 28

3. DER BEHINDERUNGSBEGRIFF 30
3.1. Medizinisches und soziales Modell 30
3.2. Definition der WHO 32

4. SCHWERE MEHRFACHBEHINDERUNG 36
4.1. Geschichtliche Betrachtung 36
4.2. Probleme einer Definition 38
4.3. Frühkindliche Entwicklung bei schwerer Mehrfachbehinderung 40
4.4. Sprachstörung bei schwerer Mehrfachbehinderung 43
4.5. Das Leben mit einer schweren Mehrfachbehinderung 46

5. NACHAHMUNG UND SPIEL NACH JEAN PIAGET 50
5.1. Nachahmung 50
5.2. Spiel 52
5.2.1. Kriterien des Spiels 53
5.2.2. Funktionen des Spiels 54
5.2.3. Spielstadien 56

6. DIE ANFÄNGE DES BASALEN THEATERS 60

7. GRUNDLAGEN DES BASALEN THEATERS 62
7.1. Ziele des Basalen Theaters 62
7.2. Umsetzungsformen 63
7.3. Leitideen des Basalen Theaters 67

8. THEORIEGESTÜTZTE ELEMENTE DES BASALEN THEATERS 71
8.1. Spiel 71
8.1.1. Spiel bei schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung 71
8.1.2. Spiel im Basalen Theater 80
8.2. Freiräume 83
8.2.1. Freiräume für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung 83
8.2.2. Freiräume im Basalen Theater 85
8.3. Kommunikation und Interaktion 86
8.3.1. Basale Kommunikation 86
8.3.2. Unterstützte Kommunikation 87
8.3.3. Kommunikation und Interaktion im Basalen Theater 91
8.4. Basale Stimulation 93
8.4.1. Basale Stimulation nach Andreas Fröhlich 93
8.4.2. Basale Stimulation im Basalen Theater 102
8.5. Basale Aktivierung 106
8.5.1. Basale Aktivierung zur Anregung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung 106
8.5.2. Basale Aktivierung im Basalen Theater 109
8.6. Musik und Ausdruck 110
8.6.1. Musik und Ausdruck bei schwerer Mehrfachbehinderung 110
8.6.2. Musik und Ausdruck im Basalen Theater 114

9. PRAKTISCHE ELEMENTE DES BASALEN THEATERS 117
9.1. Der Prozess 117
9.2. Die ganzheitliche Umsetzung 121
9.3. Die Aufführung/Das Erlebnis 122
9.4. Vermuteter Nutzen für die Teilnehmer 126

II EMPIRISCHER TEIL 128

10. DAS EXPERTENINTERVIEW 128
10.1. Der Experte 128
10.2. Der Leitfaden 130
10.3. Durchführung und Transkription 131
10.4. Auswertung 132
10.5. Ergebnisse 134

11. TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG 136
11.1. Methodische Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung 136
11.2. Probleme bei der teilnehmenden Beobachtung 139
11.3. Durchführung 139
11.4. Ergebnisse 141

III BASALES THEATER ZWISCHEN SPIEL UND ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG – EIN RESÜMEE 143

12. BIBLIOGRAFIE 148

13. ANHANG 158
13.1. Abkürzungsverzeichnis 158
13.2. Abbildungsverzeichnis 159
13.3. Beobachtungsprotokoll „Frau Holle“ 160
13.4. Interviewleitfaden 181
13.5. Transkripte der Experteninterviews 183
13.5.1. Transkript Frau A 183
13.5.2. Transkript Frau B 190
13.5.3. Transkript Frau C 196
13.5.4. Transkript Herr D 205
13.5.5. Transkript Frau E 214
13.5.6. Transkript Frau F 225
13.5.7. Transkript Herr G 235
13.5.8. Transkript Frau H 253
13.5.9. Transkript Frau I 263
13.5.10. Transkript Herr J 274
13.5.11. Transkript Frau K 282
13.6. Tabellarische Auswertung der Experteninterviews 289

14. ABSTRACT 330

15. LEBENSLAUF 331

Vorwort

Vor etwa drei Jahren bekam ich erstmals die Möglichkeit, im Zuge einer Ferialanstellung in einer Wohngemeinschaft Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung in ihrem Alltag zu unterstützen. Später begann ich einen Bewohner dieser Wohngemeinschaft in seiner Freizeit zu begleiten. Dabei bemerkte ich, wie schwierig es sein kann, die Rolle des Betreuers zwischendurch abzulegen, gerade in der Freizeitgestaltung die zu begleitende Person nicht durchgehend zu betreuen oder sie mit Freizeitangeboten gar fördern zu wollen, sondern Freiräume für Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten zu schaffen.
Mitunter fiel es mir schwer, Spielangebote anzunehmen, ohne sie in irgendeiner Form zu verändern. Ich ertappte mich immer wieder dabei, das Spiel auf diese Weise manipuliert und ihm so den spielerischen Charakter genommen zu haben bzw. wurde ich von meinem geschätzten Spielpartner durch seine sehr direkte Art immer wieder darauf aufmerksam gemacht, wenn dies der Fall war. Zudem ist es oftmals schwierig, überhaupt geeignete Freizeitangebote sowie Möglichkeiten für Menschen mit schwerer Behinderung zu finden, an ihrer Umwelt teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten, anderen Menschen mit und ohne Behinderung zu begegnen und sich in einem gleichberechtigten Dialog auszutauschen.
Ich erinnerte mich, über Basales Theater gelesen zu haben, eine voraussetzungsfreie Form des Mitmach-Theaters, in dem individuelle Erlebnis-, Spiel-, Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten, teilweise in einem inklusiven Rahmen, angeboten werden. Zum damaligen Zeitpunkt kannte ich keine Menschen mit schwerer Behinderung; ich konnte mir nicht vorstellen, wie ein solches Theaterstück aussehen oder welche Bedeutung es für die Teilnehmer haben könnte. Dies hat sich in den letzten Jahren geändert. Die anfängliche Unsicherheit entwickelte sich zu einer tiefen Neugier mit der tragenden Frage, ob in Basalen Theaterstücken tatsächlich adäquate Spiel- und Begegnungsräume auch kultureller Art für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung zu finden sind. Diese Neugier gab den Anstoß zu der vorliegenden Arbeit.

In dieser Arbeit wird auf die Verwendung weiblicher Formulierungen verzichtet, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten; Frauen sind jedoch stets gleichermaßen wie Männer gemeint.

Einleitung

Die institutionalisierte Bildung und Förderung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung begann im deutschsprachigen Raum auffallend spät. Erst in den 1970er-Jahren wurde untersucht, ob der gesundheitliche Zustand der Kinder einen Schulbesuch tatsächlich – wie bis dahin angenommen – unmöglich mache. Die ersten basalen Förderklassen, wie sie heute anzutreffen sind, wurden in Wien mit dem Jahr 1992/93 eingerichtet (vgl. Hetzmannseder/Kersting-Kristof 2003, 146).

Heute ist der Alltag von Kindern mit schwerer Behinderung bereits von frühester Kindheit an durch unterschiedliche Förderangebote geprägt, viele dienen der Erhaltung, Wiederherstellung oder Entwicklung der Bewegungs- und Funktionsfähigkeit des Körpers sowie der individuellen Handlungsfähigkeit. Andere Maßnahmen haben pädagogische, psychotherapeutische oder sozialisierende Ziele. Während seit dem Entstehen einer Pädagogik für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eine rege Beschäftigung mit Fördermöglichkeiten dieses Personenkreises zu bemerken ist, findet das freie Spiel bislang weitaus weniger Beachtung (vgl. Lamers 1996, 82).

Werden Spielsituationen für Kinder mit schwerer Behinderung geschaffen, dienen diese häufig ebenfalls der Entwicklungsförderung, Diagnostik, Sozialisation oder Therapie. Auch das freie Spiel, so scheint es, muss aufgrund der Schwere der Behinderung von Bezugs- und Betreuungspersonen pädagogisch aufbereitet und so zu einer nach außen hin sinnvollen Tätigkeit modifiziert werden, denn, so merkt Lenz kritisch an, „es gibt halt Wichtigeres zu tun …“ (Lenz 1996, 21). Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung erleben so in ihrem Alltag nur selten Situationen, in denen sie frei nach eigenen Vorstellungen spielen können.

Basales Theater ist eine Theaterform, an der Menschen unabhängig von Art oder Schwere ihrer Behinderung teilnehmen können. Der tragende Begriff „basal“ im Sinne von „auf oder an der Basis gelegen, die Basis bildend oder zu ihr gehörend“ (Brockhaus Enzyklopädie 1996a, 634) macht deutlich, dass bei den Grundlagen des Menschseins angesetzt wird. Es handelt sich nicht ausschließlich um ein Theater für Menschen mit Behinderung, sondern um eine Form des Theaters, die für jeden Menschen zugänglich ist. Dabei werden individuelle Erlebnis-, Handlungs-, Spiel- und Interaktionsmöglichkeiten bereitgestellt, durch die jeder Teilnehmer zum aktiven Gestalter des Theaterprozesses wird.

Meist finden Umsetzungen Basaler Theaterstücke im deutschsprachigen Raum nicht, wie angenommen werden könnte, in Freizeiteinrichtungen, sondern in basalen Schulklassen statt. Dies wirft die Frage nach den Umsetzungszielen Basaler Theaterstücke auf.

Forschungsziele

Basales Theater war bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Bei bestehenden Publikationen handelt es sich häufig um praxisnahe Darlegungen, die Umsetzungsmöglichkeiten für Basale Theaterstücke aufzeigen, jedoch kaum über verwendete Methoden und Konzepte oder die Art der Durchführung reflektieren (vgl. Bertrand/Stratmann 2002). Zudem sind in den letzten Jahren vermehrt nicht publizierte, schriftliche Hausarbeiten im Rahmen der ersten oder zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik (vgl. Laubrock 2003/Alber 2008/Laubner 2005) zu finden, die sich mit Basalem Theater auseinandersetzen. Diese Arbeiten befassen sich mit der Anwendbarkeit des Basalen Theaters im Unterrichten von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung. Dabei wird anschaulich dargestellt, wie Basale Theaterstücke im schulischen Alltag umgesetzt werden können, und diskutiert, inwiefern diese Art der Unterrichtsgestaltung für die Schüler förderlich ist. Lamers (1996) befasste sich eingehend mit der Theatergruppe „Magical Experiences Arts Company“ sowie mit dem Erlebnistheater „SinnFlut“; er arbeitete ästhetische, kulturelle, kommunikative, aber vor allem spielerische Aspekte des Basalen Theaters heraus.

Die erwähnten Arbeiten beschäftigen sich jeweils mit bestimmten Projekten oder Theatergruppen, eine allgemeine Betrachtung des Basalen Theaters fehlt bislang. Daher galt es zunächst herauszufinden, welche unterschiedlichen Umsetzungsformen von Basalen Theaterstücken auszumachen sind, welche materiellen, personellen und räumlichen Voraussetzungen gegeben sind, welche Methoden oder Konzepte eingesetzt werden, welche bzw. ob überhaupt Ziele verfolgt werden, welche Bedeutung Basales Theater für die Teilnehmer haben kann, und welche Grenzen sich zeigen. Diese Informationen wurden mit dem Durchführen von Experteninterviews sowie einer teilnehmenden Beobachtung (siehe Kapitel 10 und 11) erschlossen.

Dabei wurde deutlich, dass die Förderung der Teilnehmer und das Bereitstellen von Spielangeboten bisher kaum in Zusammenhang gebracht wurden. Es stellt sich für die

vorliegende Arbeit daher die Frage: Inwiefern schließen Spiel und Entwicklungsförderung im Basalen Theater einander aus, ergänzen oder bedingen einander?
Da das Spiel von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung bisher kaum untersucht wurde, gilt es herauszufinden, welche Spielangebote im Basalen Theater gemacht werden können, und ob bzw. wie sich diese Spielangebote auf die Entwicklung der Personen auswirken. Diese Fragen werden aufbauend auf Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung sowie der von ihm formulierten Spieltheorie im Folgenden behandelt.

Methoden

Da bisher keine allgemeine Charakterisierung Basaler Theaterstücke publiziert wurde, werden die Grundlagen des Basalen Theaters in dieser Arbeit mithilfe von empirisch-qualitativen Methoden erforscht. Der Zusammenhang zwischen Spiel und Entwicklungsförderung wird aufbauend auf Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung in Anwendung des hermeneutischen Verfahrens untersucht.
Die Wahl fiel auf Jean Piaget, da er sich einerseits eingehend mit der frühkindlichen Entwicklung und andererseits aufbauend auf dieser mit der Entwicklung und Funktion des Spiels auseinandersetzte. Daher bietet Piaget eine geeignete Grundlage, um den Zusammenhang zwischen Spiel und Entwicklung im Basalen Theater zu behandeln.

Die Hermeneutik (griech. hermeneuein: „den Sinn einer Aussage erklären, auseinanderlegen, verständlich machen“ bzw. hermeneia: „Sprache, Rede“ oder „Auslegung, Erklärung“) versteht sich als „Theorie der Interpretation“ oder als „Auslegungslehre“ (vgl. Klafki 1971, 128). Sie basiert zunächst auf dem Gedanken, dass der Mensch in seinem Alltag ständig mit Verstehen konfrontiert ist, da er dem Äußeren eine innere Bedeutung zusprechen muss, um mit seiner Umwelt interagieren zu können (etwa das Verstehen eines Theaterstücks: Was will der Autor mit diesem Stück sagen?). Da es sich sowohl bei der Person, die verstehen möchte, als auch bei der Person, die es zu verstehen gilt, um Individuen mit einem eigenen Inneren (Singularität) handelt, ergeben sich in einem Verstehensprozess vielfältige Probleme, und es handelt sich oftmals um einen unreflektierten Interpretationsvorgang.

Diesem willkürlichen Interpretieren setzt Dilthey mit der hermeneutischen Methode eine „regelgeleitete wissenschaftliche Form des Verstehens“ entgegen, das Verstehen wird ein „streng methodisches, überprüfbares Verfahren“ (vgl. Koller 2006, 207). Klafki formulierte für die Anwendung des hermeneutischen Verfahrens elf methodologische Grunderkenntnisse, durch die das wissenschaftliche Auslegen, Interpretieren und Verstehen von Texten ermöglicht werden soll.

Anhand von Klafkis Grunderkenntnissen wurde für diese Arbeit zunächst eine Fragestellung entwickelt. Diese ergibt sich aus einem bestimmten Vorverständnis und daher aus einer subjektiven Sicht auf das Thema. Die formulierte Fragestellung und das bestehende Vorverständnis werden während der Behandlung des Themas immer wieder anhand der Texte überprüft und gegebenenfalls korrigiert (vgl. Klafki 1971, 136ff). Dabei wird möglichst mit originalen Texten bzw. mit kritischen Ausgaben gearbeitet; in der Bearbeitung von Jean Piagets Texten mussten deutsche Übersetzungen herangezogen werden. Fachbegriffen wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt, diese wurden jeweils näher erläutert (etwa Begriffe, die von Jean Piaget geprägt wurden, wie: Akkommodation, Assimilation, Zirkulärreaktion etc.). Bei der Verwendung pädagogischer Texte, beispielsweise in der Diskussion des Behinderungsbegriffs oder der Behandlung bestehender Konzepte und Methoden, muss darauf geachtet werden, die Stellungnahme der jeweiligen Autoren zu reflektieren, da auch sie eine subjektive Perspektive in ihre Texte einbringen. Gleichzeitig ist zu überprüfen, ob es sich um widerspruchsfreie und logische Aussagen und Schlussfolgerungen handelt. Auch der gesellschaftliche und geschichtliche Kontext, in dem der Autor seinen Text verfasst hat, ist zu überprüfen; dieser könnte, ohne dass es dem Autor bewusst ist, deutlichen Einfluss auf die darin zu findenden Aussagen haben (dies wird etwa in der geschichtlichen Betrachtung des Behinderungsbegriffs, aber auch bei manchen bereits widerlegten Annahmen Piagets deutlich). Es ist notwendig, weitere Quellen (Sekundärliteratur) heranzuziehen, um über Inhalte reflektieren zu können; zudem müssen Syntax sowie die Gliederung des gesamten zu interpretierenden Textes berücksichtigt werden.

Der Interpretationsvorgang vollzieht sich im „hermeneutischen Zirkel“. Da der „wechselseitige Erläuterungsvorgang zwischen Einzelelementen und größeren Zusammenhängen sowie zwischen den Fragestellungen des Interpreten und der konkreten Textanalyse“ jedoch zu einem „immer tieferem Verständnis“ des Textes führt, wäre der Begriff der „hermeneutischen Spirale“ eher angebracht (vgl. ebd. 150).

Klafki schreibt der hermeneutischen Methode drei Anwendungsmöglichkeiten zu:

- Die Hypothesenbildung für empirische Untersuchungen
- Die Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen sowie die Einordnung dieser Ergebnisse in größere Zusammenhänge
- Die Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung im Sinne einer Kritik dieser, einer wissenschaftlichen Erarbeitung aktueller Normen und Ziele sowie einer Vermittlung zwischen Theoretikern und Praktikern hinsichtlich solcher aktueller Normen und Ziele (vgl. ebd. 130).

Die empirische Forschung erfolgte anhand der Durchführung insgesamt elf leitfadengestützter Experteninterviews an fünf Institutionen sowie anhand einer teilnehmenden Beobachtung. Die genaue Vorgehensweise wird im zweiten Teil der Diplomarbeit erläutert, es ist jedoch zu berücksichtigen, dass alle befragten Experten ihre Erfahrungen mit Basalem Theater im schulischen Kontext machten bzw. machen, die Umsetzung eines Basalen Theaterstücks aber in der Schule in den meisten Fällen einen anderen Zweck erfüllt als in einer Freizeiteinrichtung oder im therapeutischen Umfeld.
Auf dieser Basis werden die bestehenden Erkenntnisse aus interpretierten Texten und empirischen Untersuchungen verglichen, diskutiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

Gliederung

Diese Arbeit wird in einen theoretischen und einen empirischen Teil aufgegliedert. Zunächst zur Theorie:
Der eigentlichen Thematik geht die Erörterung der kognitiven Entwicklung des Menschen nach Jean Piaget voran, da ein grundlegendes Verständnis der Entwicklung des Menschen notwendig ist, um zu verstehen, was passiert, wenn es zu Einschränkungen von Körperstrukturen und -funktionen kommt (etwa Einschränkungen von Aktivität oder Partizipation). Aufbauend auf diesem Verständnis wird der Entwicklung von Wahrnehmung, Bewegung, Interaktion und Kommunikation sowie der frühen Bindung zwischen Bezugsperson und Kind im Weiteren besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Eine nähere Betrachtung des Personenkreises „Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung“ soll einerseits das in dieser Arbeit vertretene Menschenbild darlegen, andererseits stellt es sicher, dass der Leser nachvollziehen kann, welche Personengruppe gemeint ist. Zwar liegt hierin immer die Gefahr der Objektivierung und Stigmatisierung, es wird jedoch erläutert, weshalb eine solche Charakterisierung dennoch als notwendig empfunden wird.

Die Behandlung der Begriffe „Nachahmung“ und „Spiel“ erfolgt in einer entwicklungspsychologischen Betrachtung nach Jean Piaget. Beide Begrifflichkeiten werden auf der Grundlage der im ersten Kapitel dargelegten kognitiven Entwicklung erläutert.

Im anschließenden Kapitel wird das Basale Theater thematisiert, das durch drei große Bereiche gegliedert wird. Im ersten Bereich werden die Grundgedanken einer solchen Theaterform erläutert, Aspekte, die für den Großteil Basaler Theaterstücke Gültigkeit besitzen. Im darauffolgenden Kapitel werden theoretische Elemente erarbeitet. Hierzu werden bestehende Konzepte und Methoden aufgegriffen, die in das Basale Theater integriert werden können. Schließlich werden ausgewählte praktische Elemente betrachtet, die fast ausschließlich auf den Erfahrungen der befragten Experten basieren.

Zuletzt wird im empirischen Teil der Arbeit genauer auf die Methoden des leitfadengestützten Experteninterviews sowie der teilnehmenden Beobachtung eingegangen, es wird über die Auswahl der Experten, das Vorgehen und die Auswertung reflektiert. Anschließend werden die Ergebnisse erläutert. Der empirische Teil wurde an das Ende gesetzt, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen.

I Theoretischer Teil

1. Jean Piaget

Jean Piaget, geboren am 9. August 1896 in Neuchâtel, Schweiz, war von Kindheit an von den Naturwissenschaften fasziniert. Er promovierte im Studium der Zoologie mit einer Arbeit über die Weichtiere des Wallis (vgl. Fatke 2010, 18), beschäftigte sich zu dieser Zeit jedoch bereits ebenso mit philosophischen Fragestellungen, etwa der Erkenntnistheorie. Nach seiner Promotion in Neuchâtel ging Piaget nach Zürich und Paris, um sich der Psychologie, Psychopathologie, Logik und Erkenntnistheorie zu widmen.

Besonders beschäftigte ihn der Zusammenhang zwischen den Disziplinen, weswegen er der Frage nach dem Ursprung und der Entwicklung der Erkenntnis biologisch-psychologisch entgegentrat. Auf diesem Wege wollte er erfahren, woraus die Erkenntnis erwächst, und wie sie fortschreitet. Die Frage nach der Genese der Erkenntnis, das Feld der genetischen Epistemologie also, war für Piaget stets ein Hauptmotiv seiner Untersuchungen.

In Paris erhielt Piaget die Möglichkeit in Alfred Binets Laboratorium an der Entwicklung standardisierter Tests über das schlussfolgernde Denken zu arbeiten (Ginsburg/Opper 1975, 15). Er interessierte sich für die qualitativen Unterschiede, die er in der Denkweise verschieden alter Kinder feststellte, und beschäftigte sich daraufhin mit qualitativen Verfahren der Intelligenzmessung, woraus sich die „klinische Methode“ entwickelte. Diese Tätigkeit führte Piaget zu der Frage nach der Entwicklung des Denkens und der Sprache beim Kind.

Neben seiner Forschungs- und Publikationsarbeit stellte er Beobachtungen bei seinen eigenen drei Kindern an, die zunächst vor allem die kognitive Entwicklung, die Entwicklung des Sprechens und Denkens betrafen. Piaget publizierte in weiterer Folge Werke zu unterschiedlichen Entwicklungsbereichen des Kindes, etwa zu der Entwicklung des Zeitbegriffs, zum Weltbild des Kindes oder zu Nachahmung, Spiel und Traum, um nur einige Beispiele zu nennen. In den späteren Jahren seines Lebens widmete er sich wieder seinem Grundinteresse, der genetischen Epistemologie (Buggle 2001, 23). Jean Piaget verstarb 1980 im Alter von 83 Jahren.

Ich werde nun auf die Grundbegriffe der Assimilation und Akkommodation eingehen, um anschließend Piagets Stadien der geistigen Entwicklung zu thematisieren.

1.1. Adaption

Der Mensch steht in einem ständigen Austausch mit seiner Umwelt, an die er sich, unabhängig von seiner Entwicklungsstufe, immer wieder neu anpassen muss. Eine solche Anpassung „geschieht dann, wenn der Organismus sich in Abhängigkeit von seiner Umwelt umgestaltet und wenn diese Umgestaltung eine Verstärkung der Austauschbeziehungen zwischen Umwelt und Organismus zur Folge hat, die zu seiner Erhaltung beitragen“ (Piaget 2003, 16).

Die Notwendigkeit der Adaption ergibt sich für den menschlichen Organismus also aus dem Bestreben, durch diese sein Überleben zu sichern. Dies gelingt ihm, indem er seine inneren Soll-Werte oder Gleichgewichtszustände herstellt und aufrechterhält. Der Mensch versucht demnach, jene Interaktionen mit seiner Umwelt zu fördern, die ihm diese Soll-Werte oder Gleichgewichtszustände sichern und dadurch auch seinen Erhalt fördern. Eine Adaption wird in zwei Formen der Anpassung, nämlich die Akkommodation und die Assimilation, unterschieden.

Die Assimilation besteht darin, dass Elemente der Umwelt an die bestehenden oder sich entwickelnden Strukturen des Menschen angepasst werden (vgl. Piaget 2010, 53). Was der Organismus aus seiner Umwelt annimmt, wird von diesem an seine Bedürfnisse angeglichen. Die Akkommodation meint hingegen, dass sich der Mensch an seine Außenwelt anpasst. Eine intelligente Anpassung geschieht, wenn ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation hergestellt wird, denn in dieser Situation wird der vom Organismus ständig angestrebte Zustand, den Piaget als Äquilibration bezeichnet, erreicht. Da Intelligenz also eine Form der Anpassung darstellt, handelt es sich bei der Assimilation und der Akkommodation um invariante Funktionsmodi der Intelligenz (vgl. Nitsch-Berger 1978, 212).

Mit der Adaption geht in einem Intelligenzakt die Organisation einher, beide stellen erbbedingte Tendenzen dar. Während die Adaption den äußeren Aspekt, etwa den Austausch des Organismus mit der Umwelt, beschreibt, erfüllt die Organisation den inneren Aspekt des Prozesses, nämlich die Strukturbildung, indem sie die „Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen“ (Piaget 2003, 18) herstellt. Adaption und Organisation ergänzen einander somit. Durch die Organisation können Strukturen in Systeme höherer Ordnung integriert werden, wodurch immer komplexere Handlungen durchgeführt werden können. Es könnten etwa zwei unterschiedliche Strukturen sein, einen Gegenstand zu betrachten oder ihn zu ergreifen. Werden diese beiden

Strukturen in ein übergeordnetes System integriert, können sie verbunden und so gleichzeitig ausgeführt werden.

1.2. Entwicklungsstadien

Die von Piaget beschriebenen Entwicklungsstadien weisen eine sequenzielle Eigenschaft auf. Dies bedeutet, sie treten notwendigerweise hintereinander auf und sind in ihrer Abfolge invariant. Die Altersangaben sind als grobe Richtlinie zu verstehen, das Verweilen in bestimmten Stadien ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig und somit individuell unterschiedlich, auch der Übertritt in das jeweils höhere Stadium ist fließend und kann daher nicht eindeutig bestimmt werden. Piaget unterscheidet zunächst vier Stadien der kognitiven Entwicklung:

Periode der sensomotorischen Intelligenz (ca. null – zwei Jahre)
Periode des voroperationalen Denkens (ca. zwei – sieben Jahre)
Periode der konkreten Operationen (ca. sieben – elf Jahre)
Periode der formalen Operationen (ab ca. elf Jahren)
(Buggle 2001, 49)

Die in der näheren Betrachtung beschriebenen Verhaltensweisen sind die im jeweiligen Stadium am höchsten entwickelten.

1.2.1. Periode der sensomotorischen Intelligenz

Sensomotorik bezeichnet „das Zusammenspiel motorischer u. sensorischer Leistungen bzw. alle motorischen Prozesse, die von sensorischem Input abhängig sind“ (Pschyrembel online 2012, http://www.degruyter.com/view/ppp/0ba5d2f7-36de-4d2b-96f7-309554082817). In der ersten Periode von Piagets Stufenmodells wird erläutert, wie sich dieses Zusammenspiel entwickelt.

1. Betätigung und Übung der Reflexe (ca. null – ein Monat)

In diesem ersten Stadium werden die angeborenen Reflexe[1] wie etwa Saugen, Schlucken und Greifen ausgeführt, geübt und bereits akkommodiert. Piaget

[1] Heute ist bekannt, dass der Mensch nicht nur mit angeborenen Reflexen, sondern mit einer Vielzahl an im Mutterleib erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen zur Welt kommt, was in Kapitel 2.1. näher erläutert wird.

beschreibt, dass auch Reflexe geübt werden müssen, um sie anpassen zu können (vgl. Piaget 2003, 39). Dies geschieht durch die funktionale Assimilation, die den Säugling dazu veranlasst, das jeweilige Schema, etwa Saugen, anzuwenden, auch wenn dies gerade nicht der Nahrungsaufnahme dient. Nun wird nicht nur an der Brustwarze gesaugt, sondern mit der Zeit sucht das Kind nach anderen Objekten, an denen gesaugt werden könnte, und verallgemeinert so seine Tätigkeit. Dies wird als verallgemeinernde Assimilation beschrieben und ist vor allem interessant, da dem Kind aktives Verhalten von Piaget zugesprochen wird. Da der Säugling durch die aktive Anwendung des Saugverhaltens mit einer Vielzahl an Reizen in Berührung kommt und so Erfahrungen sammelt, ist es ihm schon bald möglich, zwischen den verschiedenen Saugangeboten zu unterscheiden. Die Brustwarze der Mutter kann bei Hunger gesucht und auch erkannt werden. Somit kommt es zu der dritten Form der Assimilation, nämlich der wiedererkennenden (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 49). Das Kind lernt aber nicht nur, die Brustwarze zu erkennen, sondern setzt seine Erfahrung ein, um seine Suche effektiver zu gestalten, indem es sein Suchverhalten akkommodiert. Dies gelingt dem Säugling, indem er nach einigen Versuchen bemerkt, dass er immer dann Milch erhält, wenn er sich auf die Seite dreht, auf der seine Wange die Brust berührt. So passt sich der Säugling an die ihm gegebenen Bedingungen an und erweitert seine Fähigkeiten über die bestehenden Reflexe hinaus, etwa indem nicht nur seitlich, sondern auch oben und unten nach der Brust gesucht wird.

2. Die ersten erworbenen Anpassungsverhalten und die primäre Zirkulärreaktion (ca. erstes – viertes Monat)

Unter Zirkulärreaktion versteht Piaget die Funktionstätigkeit, „die zur Repetition oder Neuentdeckung eines interessanten Ergebnisses führt“ (Piaget 2003, 65). Jedoch wird das Verhalten, das hierzuführt, anfangs nicht intentional, sondern zufällig entdeckt. Bei der Anwendung des Saugschemas würde dies bedeuten, dass die Hand des Kindes zunächst zufällig in dessen Mund gelangt, es weiß noch nicht, wie ihm das gelungen ist. Da sich die Hand nun bereits im Mund befindet, bietet sie sich an, um das Saugschema anzuwenden, hierfür sorgt die funktionale Assimilation. Das Kind findet Gefallen an dem Saugen seiner Hand und möchte dieses Verhalten nach Beendigung wiederholen. Hierzu muss es seine Handbewegungen akkommodieren, denn die ziellosen Bewegungen führen nicht zu dem erwünschten Erfolg. Nach einigen Versuchen und Erfahrungen des Misserfolgs findet es schließlich heraus, welche Bewegungen notwendig sind, um die Hand in den Mund zu bekommen (vgl.

Ginsburg/Opper 1975, 54). Dem Kind ist es nun möglich, dieses Verhalten immer wieder zu reproduzieren, denn es kennt die notwendigen Schritte, um die Handlung durchzuführen. Schon bald wird nicht mehr an der gesamten Hand, sondern nur noch am Daumen gesaugt, ein bestimmter Finger kann also gemäß der wiedererkennenden Assimilation von anderen unterschieden werden. Auch die Koordination verschiedener Tätigkeiten findet im zweiten Stadium durch die Organisation der Schemata ihren Anfang, so kann beispielsweise etwas, das gesehen wird, ergriffen werden. Nachdem das Kind bisher ausschließlich mit seinem eigenen Körper beschäftigt war, beginnt es nun sich aktiv seiner Umwelt zuzuwenden.

3. Die sekundäre Zirkulärreaktion und die Verfahrensweisen, die dazu dienen, interessante Erscheinungen andauern zu lassen. (ca. viertes – achtes Monat)

In der sekundären Zirkulärreaktion werden ebenso wie in der primären Ereignisse, die zufällig eintreten, vom Kind also nicht intendiert wurden, reproduziert. Allerdings beziehen sich die Handlungen des Kindes nicht mehr allein auf den eigenen Körper, sondern auch auf seine Umwelt (vgl. Buggle 2001, 55). Es handelt sich daher um eine Ausweitung bereits bekannter und erfolgreich durchgeführter Schemata, wodurch es dem Kind möglich wird, seine Umwelt zu erforschen. Der Säugling berührt beispielsweise, ohne eine Absicht zu verfolgen, einen Gegenstand, der daraufhin ein Geräusch erzeugt. Nach mehrmaligem zufälligem Berühren dieses Gegenstandes und der immer wiederkehrenden selben Wirkung erkennt das Kind einen Zusammenhang zwischen seiner Handlung und dem erzeugten Geräusch und möchte dieses Ereignis in seine Schemata assimilieren. Dazu bedarf es der Akkommodation, die ihm erlaubt, die dazu notwendige Bewegung zu erlernen. Wie zuvor in der primären Zirkulation geschieht dies durch wiederholte Versuche, durch die der Säugling, nach zahlreichen Fehlschlägen, irgendwann zu einer weitaus effektiveren Bewegungsform kommt, um die gewünschte Wirkung zu erzielen (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 65). Dieses Verhalten kann nun immer dann eingesetzt werden, wenn ein interessanter Zustand andauern soll.

4. Die Koordination der sekundären Verhaltensschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen (ca. achtes – zwölftes Monat)

Im vierten Stadium wird nach Piaget erstmals intelligentes Verhalten beim Kind beobachtet. Denn nun wird nicht mehr ein zufällig entdeckter Zustand reproduziert, sondern es wird von Anfang an versucht, ein Ziel zu erreichen, das nicht mehr direkt zugänglich ist. Da das Ziel nicht mehr erreichbar ist, muss das Kind versuchen, seine

bisher bekannten Schemata anzuwenden, um einen Weg zu ihm zu finden. Das Verhalten des Kindes wird so intentional, denn durch das äußere Hindernis muss es bewusst zwischen Mittel und Ziel unterscheiden. Solange das Ziel ohne Probleme erreicht werden kann, findet diese Unterscheidung nicht statt. Mittel und Ziel stellen eine Einheit dar, ein Gegenstand wird ergriffen und in den Mund gesteckt (vgl. Piaget 2003, 232). Wird allerdings ein Hindernis zwischen dem Kind und dem gewünschten Gegenstand errichtet, muss das Ziel im Kopf behalten und ein Mittel gefunden werden, um dieses zu überwinden. So wird zwischen Mittel und Ziel differenziert und somit ein intentionales Verhalten deutlich. Um das Ziel, die Anwendung eines bereits erlernten Schemas, zu erreichen, wird nun ein bekanntes Schema modifiziert und auf die neue Situation übertragen.

Es kommen daher zwei Schemata in Koordination zum Tragen. Das eine dient als Mittel, es wird einem bereits bekannten Schema entnommen und verallgemeinernd – im Sinne der verallgemeinernden Assimilation – angewandt, mit seiner Hilfe wird das Hindernis überwunden. Das andere Schema dient dem Ziel, es ist ein vertrautes Schema wie etwa das Saugen an dem erworbenen Gegenstand (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 73). Hierin liegt für Piaget der Intelligenzakt des Kindes, es setzt sich ein Ziel, strebt dieses an und erreicht es in Folge durch die Anpassung seiner vorhandenen Mittel an die gegebene Situation.

5. Die Erforschung neuer Gegenstände und Phänomene und die „abgeleiteten“ Sekundärreaktionen (ca. 12.–18. Monat)

In der tertiären Zirkulärreaktion werden nun nicht nur bereits bekannte Schemata modifiziert und koordiniert, es wird aktiv nach neuen Schemata gesucht. Dies geschieht, da das Kind vermehrt Interesse an der Erforschung seiner Umwelt zeigt. Findet es an einem bestimmten Gegenstand gefallen, wird nicht einfach ein zufällig erfahrenes Schema reproduziert, vielmehr werden neue Möglichkeiten ausgetestet, es wir experimentiert, um zu sehen. Zwar wird eine Handlung, wie etwa das Fallenlassen eines Gegenstandes, immer wieder wiederholt, doch geschieht dies nie auf dieselbe Art und Weise. Das Verhalten wird in geringer Form verändert, um das Ergebnis dieser neuen Variation zu entdecken.

Auch der Gebrauch von Gegenständen als Instrumente, beispielsweise um sich einen anderen Gegenstand anzueignen, wird von Piaget in diesem fünften Stadium beschrieben.

Durch die beschriebenen Verhaltensweisen kann sich das Kind schrittweise seine Umwelt aneignen und aufgrund der „Entdeckung neuer Mittel durch aktives Ausprobieren“ (Piaget 2003, 271) wird auch der Intelligenzakt schließlich vollständig erreicht.

6. Die Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination (ca. 18. – 24. Monat)

Dieses letzte Stadium der sensomotorischen Entwicklung stellt bereits den Übergang in die Periode des voroperationalen Denkens dar, denn nun beginnt das Kind Verhaltensschemata im Geiste auszuführen und zu kombinieren, bevor es tatsächlich Handlungen vollzieht. So muss das Kind nicht, wie bisher, die Möglichkeiten für eine Problemlösung ausprobieren, bis eine davon erfolgreich ist, sondern kann dieses Verfahren auf eine innere Ebene verlegen, auf der die Lösung erdacht werden kann. Diese Verhaltensweise ist für Piaget charakteristisch für die systematische Intelligenz (ebd. 333). Allerdings werden in diesem Übergangsstadium als Hilfestellung für die inneren Prozesse motorische Handlungen als Symbole eingesetzt, da die Verinnerlichung noch nicht vollständig gelingt.

1.2.2. Periode des voroperationalen Denkens

Die Stufe des voroperationalen Denkens wird unterteilt in die Entwicklung der Symbolfunktion, des sprachlichen, vorbegrifflichen und transduktiven Denkens – diese Phase erfolgt etwa vom zweiten bis zum vierten Lebensjahr – sowie in die Periode des anschaulichen Denkens, die sich etwa zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr zeigt. Für die spätere Betrachtung des Symbolspiels ist vor allem die Entwicklung der Symbolfunktion von Bedeutung, daher soll diese näher thematisiert werden. An diesem Punkt ist es wichtig zu erläutern, dass das Kind in dieser Phase aufgrund seines Egozentrismus[2] noch nicht in der Lage ist, seinen eigenen Standpunkt von dem anderer Personen zu unterscheiden. In der voroperationalen Phase beginnt das Kind sich von diesem Egozentrismus langsam zu lösen, die Dezentrierung erfolgt allerdings erst in der Stufe der konkreten Operationen.

Zunächst sind die Begriffe Symbol und Zeichen voneinander abzugrenzen: Während das Symbol eine gewisse Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand besitzt und

[2] Piaget definiert den kindlichen Egozentrismus als Nicht-Differenzieren in Form einer „Verwechslung des eigenen Gesichtspunktes mit dem eines anderen“ oder einer „Verwechslung der Handlung der Dinge oder Personen mit der eigenen Aktivität“ (Piaget 2009, 98). Die mangelnde Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt geschieht, da das Kind noch nicht in der Lage ist zu reflektieren.

individuell vom Subjekt erzeugt wird, ist das Zeichen kollektiv, also gesellschaftlich vorgegeben und willkürlich, es weist daher keinerlei Ähnlichkeit zum Bezeichneten auf (vgl. Piaget 1947, 176). Das Symbol kann somit als motiviertes (sinnhaltiges) Zeichen verstanden werden.

Die Symbolfunktion erlaubt es Zeichen und Bezeichnetes zu differenzieren und aufeinander zu beziehen, der Übergang von sensomotorischem zu symbolisch-voroperationalem Denken wird durch die Nachahmung ermöglicht. Das Kind erklärt sich in der sensomotorischen Phase oftmals Zusammenhänge seiner Umwelt durch die Nachahmung, etwa indem es eine gerade beobachtete Handlung nachahmt, um diese begreifen und in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen zu können. Die anfangs äußerlich durchgeführte Bewegung wird dabei nach und nach auf eine innere Ebene verlegt, sodass die Nachahmung nicht mehr notwendig ist, sondern das Kind sich das Gesehene durch eine symbolische Vorstellung erklären kann. Die Nachahmung von Dingen kann daher als „sensomotorischer Vorläufer des Symbols“ betrachtet werden (vgl. Ginsburg/Opper 1975,100).

Durch die Symbolfunktion ist es dem Kind möglich, ein Objekt beispielsweise durch ein Wort oder einen Gegenstand zu ersetzen, es kann das Symbol oder Zeichen als Platzhalter für ein nicht sichtbares Objekt benutzen statt äußerliche Bewegungen durchzuführen. Dies ermöglicht dem Kind völlig neue Handlungsmöglichkeiten, da es sich nun vom Augenblick lösen, also auch vergangene Ereignisse innerlich vor Augen führen und reproduzieren kann.

In der zweiten Hälfte der voroperationalen Periode, im anschaulichen Denken, werden die Schlussfolgerungen des Kindes durch seine Wahrnehmung bestimmt, wie die von Piaget durchgeführten Umschüttungsexperimente zeigen. Piaget ließ dabei vier- bis fünfjährige Kinder zwei Gläser mit gleicher Form und Größe, A1 und A2, mit der gleichen Anzahl von Perlen anfüllen – die Kinder erkannten die Äquivalenz. Wurde nun vor ihren Augen der Inhalt von A2 in ein Glas B gefüllt, das höher und schmäler war, während der Inhalt des Glases A1 gleich blieb, so behaupteten die Kinder, dass sich die Anzahl der Perlen verändert hätte, etwa dass in Glas B mehr Perlen wären, „weil es höher ist“ (Piaget 1947, 185). Das Ergebnis, zu dem das Kind auf dieser Ebene gelangt, ist irreversibel, da das Kind noch nicht zur dezentrierenden Betrachtung fähig ist, die es ihm erlauben würde, den Vorgang in seiner Vorstellung rückgängig zu machen und so zu überprüfen, ob sich der Inhalt B von A1 tatsächlich unterscheidet

(vgl. Buggle 2001, 72). Dies wird dem Kind in der Periode der konkreten Operationen gelingen.

1.2.3. Periode der konkreten Operationen

Dieser Entwicklungsabschnitt ist nach Piaget etwa zwischen dem siebten und dem elften Lebensjahr zu beobachten. Das Kind kann sich nun „nicht nur Zustände, sondern auch Bewegungen und Veränderungen vorstellen“ (vgl. Kesselring 1988, 140). Das bedeutet, dass sich das Kind etwa auch zeitliche Abläufe systematisch vorstellen und so reproduzieren kann, es ist nicht länger auf die unmittelbare Wahrnehmung angewiesen. So kann das Kind nun zu einem bestimmten Erkenntnisakt weitere Feststellungen hinzufügen, wodurch das Wahrgenommene zu diesen in Beziehung gesetzt und so reguliert und gegebenenfalls korrigiert werden kann. In der Phase der konkreten Operationen erfolgt also die Dezentrierung im Denken des Kindes, es schließt weitere Gesichtspunkte in seine Betrachtung mit ein. Wird das im letzten Kapitel beschriebene Umschüttexperiment in dieser Phase wiederholt, so ist sich das Kind, ohne lange darüber nachdenken zu müssen, sicher, dass sich in Glas A1 und B dieselbe Anzahl an Perlen befindet, da „nichts weggenommen oder hinzugefügt“ wurde oder die „verlorene Breite im neuen Gefäß durch die größere Höhe ausgewogen wird“ (Piaget 1947, 199). Auch ist sich das Kind nun darüber bewusst, dass der Vorgang des Umschüttens reversiert und dadurch das Gleichbleiben der Menge bestätigt werden kann. Das Denken des Kindes erreicht eine Reversibilität.

1.2.4. Periode der formalen Operationen

Etwa ab dem elften bis zwölften Lebensjahr gelingt es dem Kind sich von dem Konkret-Wirklichen zu lösen und sich dem Hypothetisch-Möglichen zuzuwenden, wodurch es allmählich zu „immer allgemeineren, immer *abstrakteren Formen und Strukturen*“ (vgl. Buggle 2001, 91; Hervorhebung im Original) gelangt. Das Kind kann nun Probleme, für dessen Lösung es bisher konkrete Anhaltspunkte, etwas Greif- oder Wahrnehmbares, benötigte mithilfe seiner Vorstellungskraft, Erfahrungen und logischen Schlussfolgerungen bewältigen, weil es deduktive Schlüsse ziehen, also vom Allgemeinen auf das Besondere schließen kann (wenn – dann). Dabei muss es

sich nicht um reale Sachverhalte handeln, denn auch hypothetisch-deduktive Schlüsse können getroffen werden (was wäre, wenn).

Innerhalb des operatorischen Denkens können assimilatorische und akkommodatorische Prozesse bereits in ein permanentes Gleichgewicht gebracht werden, wodurch auch die im weiteren Verlauf näher thematisierten Veränderungen in der Nachahmung und dem Spiel erklärt werden (vgl. Piaget 2003, 363f). Spiel und Nachahmung sind zunächst vom Intelligenzakt entfernt, das Spiel in Richtung der Assimilation, die Nachahmung in Richtung der Akkommodation. Da der Mensch stets einen Gleichgewichtszustand, eine Äquilibration, anstrebt, die den Intelligenzakt darstellt, bewegen sich Assimilation und Akkommodation zunehmend auf diesen zu und werden so schließlich in der operatorischen Periode in ihn reintegriert.

2. Die frühkindliche Entwicklung

2.1. Wahrnehmung und Bewegung

Der Mensch nimmt seine Umwelt über Sinnesempfindungen, also mithilfe von Reizaufnahme und -registrierung wahr. Die jeweiligen Sinnesorgane, die ihm dies ermöglichen, bergen neun verschiedene Wahrnehmungsbereiche. Diese sind die somatische, vestibuläre, vibratorische, akustische, visuelle, taktil-haptische, orale, olfaktorische sowie die gustatorische Wahrnehmung. Um diese Sinneseindrücke miteinander verbinden zu können, benötigt der Mensch die sensorische Integration, durch sie werden die eintretenden Sinnesreize zusammengeführt, geordnet und strukturiert (Doering 1996, 11). Erst durch dieses Verfahren können die Informationen, die durch die Sinnesempfindungen geliefert werden, auch verstanden werden, ohne die sensorische Integration können die Informationen keinerlei Bedeutung erhalten. Die Fähigkeit zur sensorischen Integration ist beim Neugeborenen zwar grundsätzlich vorhanden, es bedarf jedoch einer stetigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, um sie weiterzuentwickeln. Nicht die Reizaufnahme selbst ist demnach als Wahrnehmung zu bezeichnen, sondern die „sinngebende Verarbeitung von Reizen“ (Mall 1997, 17).
Schon während der Schwangerschaft erlebt der Fötus eine Vielzahl von Umwelteindrücken. Durch die somatische Wahrnehmung, die Bewegung und Berührung, kann der Fötus seine Umgebung, den Mutterleib spüren. Vestibuläre Reize liefern Informationen über die Lageveränderung der Mutter wie auch des Kindes selbst, wenn es sich bewegt; Herzschlag, Atem und Magen-Darm- Geräusche der Mutter, aber auch ihre Stimme werden gehört und als vibratorische Reize über den gesamten Körper aufgenommen, Lichtschimmer werden durch die Bauchdecke visuell wahrgenommen (vgl. Mall 1998, 20). Das Kind kommt demnach keineswegs ohne Vorerfahrungen zur Welt, jedoch herrschen nach der Geburt neue Bedingungen, auf die sich der Säugling erst einstellen muss. Das Medium Luft verlangt eine Modifizierung der eingelernten Bewegungserfahrungen, auch das Hören verändert sich in der neuen Umgebung, dennoch wird die Stimme der Mutter wiedererkannt, und bereits nach der ersten Lebenswoche kann der Säugling seine Mutter anhand des Geruchsinns erkennen (vgl. Wilkening/Krist 2008, 415).
Der Säugling ist nach der Geburt darauf angewiesen, dass sich eine Bezugsperson seiner annimmt, ihn pflegt, füttert und anregt. Durch die körperliche Nähe der

Bezugsperson werden dem Kind Sicherheit und Geborgenheit vermittelt, da das körpernahe Tragen pränatale Erinnerungen weckt, wie etwa die Bewegung der Mutter und ihr Herzschlag. Die körperliche Nähe stellt ein unersetzbares Gut für die Entwicklung des Kindes dar, je mehr es davon erhält, desto vertrauensvoller wird es sich später seiner Umwelt und den in ihr liegenden Reizen hingeben können.
Wahrnehmung steht in einer starken Wechselwirkung mit Bewegung. Durch das Erproben verschiedener Bewegungen können sich die Sinne entfalten, und es können Erkenntnisse über die Umwelt gewonnen werden (vgl. Fischer 2009, 57). Über Bewegung werden die Sinnesempfindungen sowie die Integration der verschiedenen Wahrnehmungen also differenzierter aufgenommen, wodurch sich das Kind Wissen über seine Umgebung aneignet. Die Gesamtentwicklung des Kindes wird demnach stark von der Möglichkeit, sich zu bewegen, beeinflusst.
Liegt eine Bewegungseinschränkung vor, beispielsweise aufgrund einer infantilen Zerebralparese[3], so sind die Möglichkeiten, sich selbst und seine Umwelt wahrzunehmen, eingeschränkt. Mangelnde Bewegungsmöglichkeit kann ein vermindertes Körpergefühl nach sich ziehen, weswegen unter Umständen einzelne Körperteile nicht differenziert werden können, der Körper nicht als Ganzes wahrgenommen und auch nicht von der Umwelt abgegrenzt werden kann. Dies wird in Kapitel 8.4.1. noch genauer thematisiert.

2.2. Frühe Bindung

Auch die Bindung des Kindes zu seiner Bezugsperson beeinflusst die Gesamtentwicklung des Kindes maßgeblich. Es wurde bereits beschrieben, dass die Entwicklung von Wahrnehmung als sinnbringende Reizverarbeitung durch Bewegung angeregt werden kann (vgl. Kapitel 2.1.). Ob sich das Kind nun seiner Außenwelt offen und vertrauensvoll zuwendet, um Erfahrungen zu sammeln, wodurch auch die Koordination von Wahrnehmung und Bewegung trainiert wird, hängt unter anderem von der Beziehung des Kindes zu seiner Bezugsperson ab. Somit können bei einer schlechten Bindung, etwa durch Erfahrungen der Vernachlässigung oder Gleichgültigkeit, die Aktivitäten nach außen und die Erforschung der Umwelt verringert

[3] Infantile Zerebralparese „ist die Sammelbezeichnung für durch eine nicht progrediente Läsion“ (Schädigung, Verletzung, Störung) „des sich entwickelnden Gehirns (frühkindlicher Hirnschaden) verursachte Krankheitsbilder mit Störung von Bewegung, Haltung und motorischer Funktion“ (Pschyrembel online 2013 http://www.degruyter.com/view/kw/4410130).

sein (vgl. Mall 1998, 24), was sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken kann. Eine sichere Beziehung ermöglicht es dem Kind, seine Umwelt ohne Angst zu erforschen, da das Wissen um eine Bezugsperson, die bei Verunsicherungen aufgesucht oder gerufen werden kann, vorhanden ist. Konkret kann unter Bindungsverhalten Folgendes verstanden werden:

„Bindungsverhalten ist ein Verhalten, durch das eine differenzierende, gefühlsmäßige Beziehung mit einer Person oder einem Objekt entsteht; es beginnt damit eine Kette von Interaktionen, die dazu dienen, die gefühlsmäßige Beziehung zu festigen“ (Ainsworth 1964, 102).

Die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind kann also als Voraussetzung für die Interaktionsentwicklung gesehen werden. Erst wenn sich zwei Subjekte aufeinander einlassen, kann interagiert und so auch die Bindung gestärkt werden. Die Qualität der Interaktionen beeinflusst dabei die Beziehung der Subjekte zueinander, und diese ist wiederum ausschlaggebend für das spätere Explorationsverhalten des Kindes.
Da in weiterer Folge auch die Basale und Unterstützte Kommunikation als wichtige Bestandteile des Basalen Theaters thematisiert werden, wird nun auf die Begriffe der Interaktion und Kommunikation eingegangen.

2.3. Interaktion und Kommunikation

2.3.1. Definition

Zunächst werden die Begriffe der Interaktion und Kommunikation etymologisch betrachtet, um anschließend ihre Differenzen bzw. ihre Beziehung zueinander zu untersuchen.
Unter Kommunikation (lat. communicare = teilen, mitteilen) wird ein Mitteilen oder Austauschen von Signalen verstanden, die einerseits einen Sender, der die Signale verschlüsselt und übermittelt, und andererseits einen Empfänger, der diese aufnimmt und entschlüsselt, benötigen (vgl. Böhm 2005, 366). Kommunikation ist dabei nicht nur durch verbale bzw. Gebärdensprachen möglich, sondern durch jede Form von Verhalten. Hierzu gehören beispielsweise Körperhaltung, Bewegung, Laute aller Art sowie deren Beschaffenheit, wie etwa die Tonhöhe. Kommunikation findet daher immer dann statt, wenn sich Personen in zwischenmenschlichen Situationen, in welcher Form auch immer, verhalten. Im Vordergrund stehen dabei das Mitteilen von

Informationen durch einen Sender, unabhängig davon, in welcher Weise dies geschieht, sowie das Aufnehmen dieser durch einen Empfänger.

Interaktion (lat. inter agere = zwischenhandeln) beschreibt das aufeinander bezogene Handeln, wobei die soziale Interaktion „die umfassende, also nicht nur auf sprachlicher Kommunikation beruhende Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung“ bezeichnet (Köck/Ott 2002, 333). Dies bedeutet, dass, wie bereits bei der Kommunikation beschrieben, auch beispielsweise Körpersprache, Mimik und Gestik bei wechselseitigem Aufeinanderbeziehen als Interaktion zu beschreiben sind. In der Interaktion liegt der Fokus jedoch auf dem gegenseitigen Austausch von Informationen, nicht auf deren einseitiger Mitteilung.

Das Verhältnis zwischen Interaktion und Kommunikation soll anhand von Watzlawicks Kommunikationstheorie spezifiziert werden. Er unterteilt den Begriff der Kommunikation in zwei unterschiedliche Phänomene. „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung (message) oder, sofern keine Verwechslung möglich ist, *eine* Kommunikation“ (Watzlawick 2000, 50, Hervorhebung im Original) und bezeichnet damit eine Mitteilung, die zwar einen Sender und einen Empfänger benötigt, jedoch keine Wechselseitigkeit aufzeigt. Hingegen wird ein wechselseitiger Austausch von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen als Interaktion bezeichnet.

Watzlawick verwies bereits 1969 darauf, dass es nicht möglich sei, *nicht zu kommunizieren,* denn kein Lebewesen kann sich *nicht verhalten.* Auch Schweigen sendet eine Mitteilung, und wenn es nur die ist, dass die schweigende Person in Ruhe gelassen werden möchte. Die Menschen, die dieses Verhalten aufnehmen, können nicht anders, als darauf zu reagieren, denn ihr Verhalten wird unweigerlich durch die Botschaft des Schweigens beeinflusst. Dadurch entsteht trotz beidseitigen Schweigens eine Kommunikation.

2.3.2. Entstehung

Durch die Erkenntnis, dass jegliches Verhalten Kommunikation sein kann, wird deutlich, dass bereits dem neugeborenen Säugling die Kommunikation sowie die Interaktion möglich sind, denn auch er teilt sich mit und antwortet auf das Verhalten anderer Menschen. Der Säugling reagiert von Anfang an in besonderer Weise auf die menschliche Stimme und das menschliche Gesicht und verknüpft die visuellen und auditiven Informationen (Rauh 2008, 171). Er reagiert aber nicht nur auf Reize von außen, sondern ist ebenso in der Lage, die Aufmerksamkeit der Bezugsperson auf sich zu ziehen, beispielsweise indem er Laute produziert, auf die die Bezugsperson instinktiv reagiert. Besonders der Blickkontakt spielt bei der Interaktion eine wichtige Rolle, durch ihn wird die Aufmerksamkeit des Kindes gefestigt. Auch der emotionale Ausdruck ist von großer Bedeutung, so liefern Mimik und Sprachton des Gegenübers bedeutsame Informationen für das Kind.

Dem Säugling ist es also möglich zu kommunizieren und Interaktionen aktiv zu initiieren. Die Bezugsperson erkennt die kommunikativen Bemühungen des Kindes und geht auf diese ein. Dem Kind werden dabei dialogische Absichten unterstellt, es wird so getan, als ob das Kind beispielsweise nach Essen verlangt, wodurch ein Austausch zwischen Bezugsperson und Kind, also eine Interaktion, stattfindet (vgl. Newson 1979, 208). Das Kind lernt so, dass beispielsweise die Bezugsperson erscheint, wenn es Laute produziert, und bemerkt, dass ihm dann allerhand angeboten wird. Dieses Wissen ermutigt das Kind, die kommunikativen Bemühungen fortzusetzen.

Die frühe Interaktion basiert dabei auf nonverbalen Mitteln, die bereits ab dem zweiten Lebensmonat intentional eingesetzt werden. Zu ihnen zählen Bewegung, Gestik, Mimik und Laute, die vom Kind produziert und von der Bezugsperson interpretiert werden; ebenso geschieht dies umgekehrt. Auch das Kind ist auf Interpretation angewiesen, da die Laute und Handlungen der Bezugsperson erst zunehmend an Bedeutung gewinnen werden. Durch das Reagieren auf die Signale des Kindes durch die Bezugsperson wird eine Interaktion verursacht, die stets eine gegenseitige Beeinflussung zur Folge hat. Die aktive Interaktion wird etwa ab dem zweiten Lebensmonat vom Kind erwartet, wie das „still-face“-Experiment zeigt (vgl. Rauh 2008, 172). Erfolgt die erhoffte Interaktion nicht, da das Gesicht der Bezugsperson erstarrt

und nicht mehr auf das Kind reagiert, versucht das Kind durch die genannten nonverbalen Mittel selbst Kontakt herzustellen.

Lange bevor Kommunikation verbal stattfindet, werden Regeln der Kommunikation innerhalb von Interaktionen gelernt, so wird beispielsweise bei sechs Monate alten Kindern bereits die eigene Handlung unterbrochen, um die Reaktion des Gegenübers zu erfahren. Es entsteht eine dialogische Situation, in der nicht Worte im Vordergrund stehen, sondern das Interagieren selbst. Werden Worte von der Bezugsperson während Interaktionen regelmäßig mitverwendet, indem beispielsweise Subjekte und Objekte benannt werden, wenn das Kind darauf zeigt bzw. werden Handlungen während des Ausführens kommentiert, können die Worte nach und nach für das Kind an Bedeutung gewinnen (vgl. Grossmann 2008, 30), wodurch ein Sprachverständnis entsteht. Die Fähigkeit der Nachahmung, die bereits von Geburt an vorhanden ist und eingesetzt wird, ermöglicht es dem Kind, das Verhalten der Bezugsperson zu imitieren sowie die gehörten Laute zu reproduzieren und schrittweise zu verfeinern, um sich die gegebene Sprache anzueignen.

3. Der Behinderungsbegriff

3.1. Medizinisches und soziales Modell

Der aktuell nach wie vor gebräuchliche, jedoch von Beginn an kritisch betrachtete Begriff „Behinderung“ entwickelte sich im 20. Jahrhundert aus dem ursprünglichen physikalischen Behinderungsbegriff heraus. Dieser diente als Bezeichnung für „Situationen in der (physischen) Gegenstandswelt, in denen bestimmte Bewegungen oder Prozesse aufgehalten und in ihrem üblichen oder vorgesehenen Verlauf gehemmt werden“ (Kobi 1985, 121 zit. nach Lindmeier 1993, 23).

Bevor der Behinderungsbegriff aus diesem Kontext heraus für Menschen übernommen wurde, waren Worte wie „Abartigkeit“, „Entartung“ (Georgens und Deinhardt 1861), „Kinderfehler“ (Strümpell 1890) „Entwicklungshemmung“ (Hanselmann 1941) oder „Wertsinnminderung“ (Bopp 1930) gebraucht worden.

Es handelt sich hierbei um eine medizinische Sicht auf Behinderung, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschend und erst dann zunehmend von einer sozialen ergänzt wurde. Erst in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts gewann der Begriff „Behinderung“ im deutschsprachigen Raum an Bedeutung, zu dieser Zeit wurde das deutsche Bundessozialhilfegesetzt verabschiedet (vgl. Strachota 2002, 202), in dem die Bestimmung der Minderung der Erwerbsfähigkeit, heute der Grad der Behinderung, der Festlegung der Sozialhilfe diente. Der Behinderungsbegriff fand so Einzug in die Alltagssprache und auch in die Sonder- und Heilpädagogik. Um den in vielen verschiedenen Kontexten verwendeten Begriff für die Disziplin der Sonder- und Heilpädagogik abzugrenzen, verfasste Ulrich Bleidick 1972 das Werk *Pädagogik der Behinderten.*

Nach wie vor ist die medizinische Sicht auf Behinderung präsent, wenn nicht sogar vorherrschend. Um die Relativität von Behinderung darzulegen, wird nun auf die medizinische und soziale Sicht auf diese Bezeichnung eingegangen.

Aktuell wird in der Sozialmedizin unter Behinderung „eine individuelle länger andauernde angeborene od. erworbene Beeinträchtigung z.B. von Wahrnehmung, Denken, Sprache, Lernen, Verhalten od. Bewegung“ (Pschyrembel online 2012, http://www.degruyter.com/view/sozmed/10687352) verstanden. Hierbei wird die Behinderung auf die Person selbst bezogen, sie wird als individuelles Defizit verstanden. Hermes und Rohrmann (2006) sowie Cloerkes (2007) beschreiben diese

medizinische Betrachtung von Behinderung daher als individuumzentriertes oder defizitorientiertes Modell. In ihm wird der Mensch mit Behinderung anhand einer bestimmten Normvorstellung betrachtet, die er nicht erfüllt, und die es daher mithilfe von medizinischen Mitteln möglichst zu erreichen gilt. Der Einfluss der ökonomischen oder sozialen Umwelt auf die Situation der Person mit Behinderung erhält dabei keinerlei Bedeutung, da es als persönliches Problem eingestuft wird. Das dem Individuum zugeschriebene Defizit steht im Mittelpunkt der Betrachtung des Menschen, wofür die Bezeichnung „der Behinderte“ kennzeichnend ist. Bei dem medizinischen Modell handelt es sich um eine stigmatisierende Betrachtungsweise, in der der Mensch mit Behinderung als unzulängliches und unmündiges Mangelwesen betrachtet wird, das von sozialer Teilhabe weitgehend ausgeschlossen wird (vgl. Hermes/Rohrmann 2006, 17).

Ab den 1980er-Jahren wurde diese medizinische Sichtweise zunehmend hinterfragt. Sozialwissenschaftler begannen, soziale Modelle von Behinderung zu entwerfen, in denen Behinderung nicht mehr als individuelles Merkmal einer Person betrachtet wird, sondern auf die eingeschränkte Teilhabe an der Umwelt bzw. auf die Normvorstellungen einer Gesellschaft zurückgeführt wird.

Die Teilhabe kann dabei lediglich einen oder auch mehrere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betreffen. Beispielsweise kann ein Kind erst dann von einer Lernbehinderung betroffen sein, wenn es die Schule besucht, denn es handelt sich um eine institutionalisierte Behinderungsform, die sich maßgeblich durch ein sogenanntes Schulversagen auszeichnet. Somit verliert das Kind den Status des Behindertseins außerhalb der Schule. An diesem Beispiel wird die Bedeutung der Normvorstellungen einer Gesellschaft deutlich, denn das Etikett der Behinderung kann nur durch die Abweichung von einer Norm entstehen (Bleidick/Hagemeister 1992, 20). Die spezifische Bestimmung darüber, welche Anforderungen erfüllt werden müssen, um kein „Schulversager“ zu sein, entscheiden darüber, ob das Kind eine Lernbehinderung aufweist oder nicht. Diese Anforderungen sind variabel und beispielsweise regional unterschiedlich. Somit ist die Lernbehinderung nicht Teil der Person, sondern entspringt dem schulischen System, das einen spezifischen Inhalt in einer bestimmten Art zu lernen innerhalb einer beschränkten Zeit als Norm vorgibt und dadurch die Zuschreibung trifft.

Auch Menschen, die einen Rollstuhl nutzen, sind nicht an sich behindert, sie werden von Zuständen behindert, die sie in ihrer Umwelt wiederfinden. So kann nicht von einer

Person mit Behinderung gesprochen werden, wenn sich ein Rollstuhlfahrer über eine Rampe in ein Geschäft begibt; eine Behinderung besteht jedoch, wenn eine solche Rampe fehlt und das Geschäft von der Person somit nicht aufgesucht werden kann. Diese Beispiele sollen „die Tatsache, daß Behinderungen in unterschiedlichem Maße im unmittelbaren Lebensvollzug und in sozialer Hinsicht wirksam werden“ (ebd. 19), deutlich machen und daher die Relativität von Behinderung aufzeigen. Der Mensch ist nicht an sich in jeder Lebenslage zu jeder Zeit behindert, sondern in Situationen, in denen Umweltfaktoren einschränken, bestimmte Normvorstellungen wirksam und Leistungsansprüche gestellt werden.

3.2. Definition der WHO

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte 1980 die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH). Sie entsprach, als Kind ihrer Zeit, weitgehend dem medizinischen Modell, in dem Faktoren wie Umweltbedingungen und gesellschaftliche Teilhabe kaum Bedeutung erhielten. Die ICIDH wurde 2001 von der neuen Fassung, der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF), die 2004 in deutscher Übersetzung mit dem Titel „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ veröffentlicht wurde, abgelöst. Die neue Fassung gilt als bio-psycho-soziales Modell, in dem eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenswelt von Menschen mit Behinderung (vgl. WHO 2004, 4) angestrebt wird. Dies bedeutet, dass die defizitorientierte Sicht von Behinderung, die reine Zuschreibung der Behinderung auf die Person selbst, zugunsten einer Betrachtung abgelegt wird, die nicht nur die Abweichung von der Norm aufgrund einer Schädigung fokussiert, sondern ebenso die mangelnde Möglichkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, sowie die wirkenden Umweltfaktoren als Verursacher einer Behinderung erkennt. In der ICF wurden die unterschiedlichen Sichtweisen vereint, und damit wird ein mehrperspektivisches, bio-psycho-soziales Gesundheitsmodell entwickelt. Die ICF „klassifiziert den Gesundheitszustand und mit Gesundheit zusammenhängende Zustände“ (ebd. 14) mit dem Ziel, „in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen“ (ebd. 9). Folgende

Definitionen werden von der WHO als Grundlage der Untersuchung von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit gebraucht:

- „Körperfunktionen sind die physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen).
- Körperstrukturen sind anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile.
- Schädigungen sind Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust.
- Aktivität bezeichnet die Durchführung einer Aufgabe oder Handlung (Aktion) durch einen Menschen.
- Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogensein in eine Lebenssituation.
- Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch bei der Durchführung einer Aktivität haben kann.
- Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe] sind Probleme, die ein Mensch beim Einbezogensein in eine Lebenssituation erlebt.
- Umweltfaktoren bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt ab, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten.“

(WHO 2004, 16)

Die einzelnen Faktoren werden in der ICF in zwei Teile separiert, der erste Teil enthält die Funktionsfähigkeit und Behinderung und damit zum einen die Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation, der zweite die Kontextfaktoren, zu denen Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren zählen. Die verschiedenen Komponenten können mit positiven oder negativen Begriffen ausgedrückt werden und wirken stets aufeinander ein. Dies wird mit der folgenden Grafik der WHO deutlich:

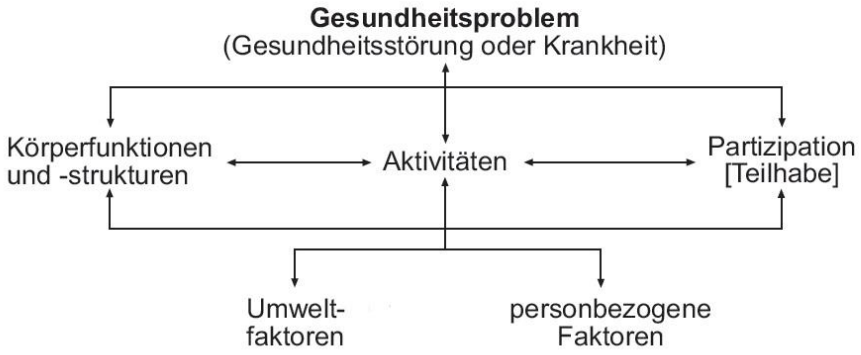

Abb. 1: Die Funktionsfähigkeit des Menschen als Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen Gesundheitsproblemen und Kontextfaktoren (WHO 2004, 23)

In diesem Modell ist ersichtlich, dass der Mensch nicht ausschließlich durch die Schädigung seines Körpers behindert wird, sondern ebenso durch die mangelnde Möglichkeit, uneingeschränkt an seiner Umwelt teilzuhaben. Behinderung ergibt sich nach diesem Modell daher aus einem „ungünstigen Zusammenwirken von gesundheitlichen Problemen einer Person und ihrer Umwelt“ (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation 2005, 11).

In jedem Versuch, den Behinderungsbegriff zu definieren, besteht die Gefahr, einen Menschen anhand von Merkmalen mit einer Bezeichnung zu versehen und dabei das Individuum zu übersehen. Menschen werden in Hinblick auf gängige Normvorstellungen von anderen Personen aus einer vermeintlich objektiven Perspektive heraus betrachtet und kategorisiert. Der „definierte Mensch“ wird so „im Definieren zum Objekt des Denkens und damit gleichsam vergegenständlicht“ (Fornfeld 1998, 26). Die Objektivierung wird seit der Ergänzung des medizinischen Modells durch eine soziale Sichtweise kritisiert, jedoch stellt das Definieren für den wissenschaftlichen Diskurs eine Notwendigkeit dar. Die Ein- und Abgrenzungen dienen als sprachliche Grundlage, ohne die der wissenschaftliche und interdisziplinäre Diskurs bislang nicht denkbar wäre. Dies ist ein Grund dafür, dass sich Vorschläge einer Dekategorisierung sowie einer vollständigen Abschaffung des Behinderungsbegriffs, wie dies beispielsweise von Benkmann (1994) oder Eberwein (2000) gefordert wird, nicht durchsetzen konnten. Ein weiteres Argument wäre die im Zuge einer Gleichmachung aller befürchtete pädagogische Vernachlässigung von Kindern, die zusätzliche Unterstützung bzw. modifizierte Lernmethoden im aktuellen

Schulsystem benötigen. Mit der Dekategorisierung würde der besondere Unterstützungsbedarf nicht mehr thematisiert und somit nicht mehr wahrgenommen werden, wodurch die Qualität der (sonder-)pädagogischen Arbeit sinken und den Kindern nicht mehr die notwendige Unterstützung zuteilwerden würde, so Ahrbeck (2011). Diese Problematik ergibt sich aus einem Schulsystem, das der Vielfalt der Schüler nicht gerecht wird. Dies sei jedoch nur am Rande erwähnt, da es sich um einen vielschichtigen und komplexen Diskurs handelt, der hier unmöglich gebührend dargestellt werden kann.

4. Schwere Mehrfachbehinderung

4.1. Geschichtliche Betrachtung

Der Begriff der schweren Mehrfachbehinderung ist gleichbedeutend mit dem der schwersten Behinderung oder Schwerstmehrfachbehinderung. Es handelt sich hierbei um eine äußerst heterogene Personengruppe, die aufgrund von unterschiedlichsten aufeinander wirkende Beeinträchtigungen mit dieser Bezeichnung versehen werden.
Bis in die 1970er-Jahre erhielten die Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung nur wenig Bedeutung. Bis dahin galten Personen mit schwerer geistiger Behinderung kaum als Menschen, da es nicht den Anschein hatte, dass sie zu autonomen, vernunftbegabten Menschen erzogen werden konnten (Fornefeld 1998, 10). Sie galten als geistig tot, weswegen ihnen keine Erziehung und keine Bildung zuteil wurden. Lange Zeit wurde die schwere Mehrfachbehinderung aus rein medizinischer Perspektive betrachtet, durch Begriffe wie „Oligophrenie“, „Idiotie“ oder „Schwachsinn“ wurde auf medizinischer Basis die Bildungsunfähigkeit legitimiert. Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung galten als Pflegefälle und somit als finanzielle Belastung für die Gesamtbevölkerung. Da sie aufgrund der Annahme, sie seien nicht bildungsfähig, von der Schulpflicht freigesprochen wurden, erfolgte die Versorgung zumeist ganztätig zu Hause durch Angehörige oder in großen Anstalten, in denen sie (nicht selten mangelhaft) gepflegt und ernährt, jedoch in keiner Weise angeregt oder gefördert wurden. Vereinzelt waren jedoch bereits im 19. Jahrhundert Bemühungen erkennbar, die Annahme der Bildungsunfähigkeit zu wiederlegen. So erkannten beispielsweise Jan-Daniel Georgens und Heinrich-Marianus Deinhardt, dass der Mensch mit schwerer geistiger Behinderung nicht mit dem Tier vergleichbar sei, da er die Anlagen zum Menschsein besäße und der Erziehung bedürfe, um diese zu verwirklichen (Mühl 1991, 129). Da die geistige Behinderung nicht bei allen „Idioten“ gleich ausgeprägt war, erkannten sie, dass keine grundsätzliche Bildungsunfähigkeit bestand, sondern lediglich der Erziehungsbedarf auf unterschiedliche Weise sowie unterschiedlich intensiv erfolgen musste. Die Erziehung und Bildung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung blieb im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts trotz solcher Erkenntnisse die Ausnahme.
Mit dem im Zuge des Nationalsozialismus 1933 in Kraft getretenen „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wurden nicht nur unzählige Menschen mit

Behinderung, vor allem solche mit schwerer geistiger Behinderung, zwangssterilisiert. Mehreren hunderttausend Menschen wurde ein „lebensunwertes Leben“ zugesprochen weswegen sie ab 1939 Tötungsaktionen zum Opfer fielen (ebd. 131). Die Bildungsunfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wurde im Reichsschulpflichtgesetz 1938 festgeschrieben und nach 1945 beibehalten, weswegen auch nach dem Nationalsozialismus Menschen mit geistiger Behinderung von der Schulpflicht befreit waren. Obwohl 1948 die „Universal Declaration of Human Rights“ von den Vereinten Nationen unterschrieben wurde, in der „die Gleichheit aller Menschen“ und „das Recht auf Bildung“ festgelegt wurden, änderte sich im deutschsprachigen Raum kaum etwas an der prekären Situation von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung (Fornefeld 1998, 12f).

An einer Pädagogik für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung war Andreas Fröhlich maßgeblich beteiligt. In den 1970er-Jahren startete er einen Schulversuch, für dessen Durchführung er drei Hauptmotive beschrieb (Fröhlich 2004, 145ff). Zunächst war es das allgemeine Menschenbild, die Vorstellung, dass Menschen nach Normen beurteilt und kategorisiert werden, die Fröhlich zu solchen Überlegungen anregte. Da Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung in den 1970er-Jahren wie beschrieben noch als bildungsunfähig galten, was unter anderem damit begründet wurde, dass sie allem Anschein nach nicht kommunizieren und nicht aktiv handeln konnten, wurden ihnen pädagogische Förderung und Erziehung vorenthalten. Dies hatte in Bezug auf Kant, der die Meinung vertrat, „der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant 1984, 29), zur Folge, dass diesen Personen nicht nur die Bildsamkeit, sondern auch das Menschsein aberkannt wurde. Die zweite Motivation entstand aus dem Bestreben, der abwertenden Betrachtung der betreffenden Personengruppe entgegenzuwirken.

Der dritte Grund war schließlich, dass sich durch Fördermittel eine Möglichkeit, ergab eine Schulklasse für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung als Schulversuch zu starten.

Lange Zeit war, abgesehen von der Annahme der Bildungsunfähigkeit, der gesundheitliche Zustand der Kinder ein Grund dafür, diese nicht in Schulen zu fördern. Es herrschte allgemeine Unsicherheit darüber, ob Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung eine tägliche Fahrt zur Schule und zurück sowie die räumlichen Veränderungen gut überstehen würden.

Fröhlich und sein Team wurden deshalb von Medizinern beraten, um die Kinder keinem Risiko auszusetzen. Wie sich herausstellte, sollte dies jedoch keinerlei Problem darstellen.

4.2. Probleme einer Definition

Eine Definition des Begriffs „schwere Mehrfachbehinderung“ wirft aus unterschiedlichen Gründen Probleme auf. Zunächst handelt es sich um eine komplexe, gegenseitige Beeinflussung verschiedener Behinderungsformen (vgl. Bach 1991, 13), was bedeutet, dass nicht eine feststehende Kombination bestimmter Einschränkungen zu einer schweren Mehrfachbehinderung führt, sondern die Auswirkungen von unterschiedlichen auf einander einwirkenden Beeinträchtigungen diese bedingen. Dabei können geistige, körperliche oder Sinnesbeeinträchtigungen in unterschiedlich starkem Ausmaß involviert sein, eine schwere kognitive Beeinträchtigung ist bei dieser Bezeichnung jedoch immer inbegriffen. Wie auch bei der Definition des Behinderungsbegriffs gilt, dass die Bezeichnungen, mit denen eine Person versehen wird, keine Eigenschaften eines Individuums darstellen, sondern abhängig von der Situation und den Umweltbedingungen bestehen.

Ein weiteres Problem stellt die bereits im letzten Kapitel beschriebene Objektivierung des Menschen dar. Bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung wirkt dies noch verstärkt, denn die lange Auflistung von defizitären Merkmalen im Bereich der organischen Schädigung sowie von (scheinbar) nicht vorhandenen Fähigkeiten zeichnet das Bild eines überaus defizitären Menschen, der offenbar nur noch gepflegt und isoliert aufbewahrt werden kann. Verschiedene Disziplinen haben jeweils versucht, das Phänomen schwere Mehrfachbehinderung zu definieren. Drei Sichtweisen sollen hier vorgestellt werden, um die Definitionsproblematik deutlich zu machen.

Die entwicklungspsychologische Sichtweise orientiert sich an der Normentwicklung, daher werden die Fähigkeiten des Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung mit denen eines sich „normal“ entwickelnden Säuglings verglichen. Als schwer mehrfachbehindert würde ein Mensch demnach gelten, wenn „er in absehbarerer Zeit einen Entwicklungsstand vom 6.–9. Lebensmonat nicht überschreitet“ (Pflüger 1992, 568). Diese Sichtweise gilt als veraltet und wird entsprechend, etwa durch Fornefeld (1998), kritisiert. Sie weist darauf hin, dass die Lebenserfahrung und somit auch die

Lebenswelt des Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung eine andere sei, weswegen der Vergleich zwischen dem Entwicklungsstand eines sechs Monate alten Säuglings und eines weitaus älteren Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung nicht tragbar sei.

In der Pädagogik wird eine schwere Mehrfachbehinderung anhand der Notwendigkeit eines besonders intensiven Förderbedarfs festgemacht, der, so scheint es, nur in isolierten Institutionen und/oder Klassenzimmern vollbracht werden kann. Konzepte, die den Unterricht für Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen erlauben, wie etwa die Basale Stimulation von Fröhlich, die Kooperative Pädagogik von Praschak, Jetter und Schönberger oder die Basale Aktivierung von Breitinger und Fischer werden seit den 1970er-Jahren entwickelt. Somit handelt es sich aufgrund der im letzten Kapitel beschriebenen geschichtlichen Bedingungen bei der Pädagogik für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung um die jüngste pädagogische Disziplin (Biewer 2008, 149). Die Integration von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung in Regelschulen bleibt jedoch ebenso wie inklusive Angebote nach wie vor eine Seltenheit und stellt damit eine bislang ungelöste Aufgabe dar.

Die Medizin betrachtet schwere Mehrfachbehinderung unter den Aspekten der Prävention, Diagnostik, Therapie und Rehabilitation. Behinderung wird dabei nicht als Krankheit betrachtet, jedoch als „Folge pathologischer Ereignisse mit hinterlassenen, meist lebenslang bleibenden Spuren an bzw. in einem Organismus“ (Krebs 1991, 433). Von besonderem Interesse für die medizinische Betrachtung von schwerer Mehrfachbehinderung dürfte einerseits die sich immer weiter entwickelnde pränatale Diagnostik sein, die häufig dazu führt, dass Föten und Embryos, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine schwere Mehrfachbehinderung aufweisen, nicht ausgetragen sondern abgetrieben werden. Andererseits ermöglicht es der allgemeine medizinische Fortschritt immer öfter, Menschen, die sich prä-, peri- oder postnatal schwere Schädigungen zuziehen, wiederbeleben bzw. am Leben erhalten zu können, wodurch die Zahl der Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung steigt (vgl. Fröhlich 2008, 18).

4.3. Frühkindliche Entwicklung bei schwerer Mehrfachbehinderung

Die Entwicklung von Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Kognition, Gefühlen, Körpererfahrung, Bewegung und Kommunikation (vgl. Fröhlich 1991, 156) geschieht niemals isoliert. Wird einer dieser Bereiche angeregt, werden auch andere davon beeinflusst. Daher wird in diesem Kapitel die frühkindliche Entwicklung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung in ihrer Gesamtheit betrachtet. Die bisherige Aufteilung in einzelne Entwicklungsbereiche diente vor allem der näheren Betrachtung der einzelnen Bereiche, diese sollen jedoch nun ineinandergefügt werden.

Eine schwere Mehrfachbehinderung, eine tiefgreifende Beeinträchtigung von körperlichen und geistigen Funktionen, zieht meist auch eine Verzögerung der Entwicklung nach sich.

Da die Ursachen sowie die Auswirkungen einer schweren Mehrfachbehinderung äußerst heterogen sind, kann hier nur eine Idee vermittelt werden, wie es aufgrund einer komplexen Beeinträchtigung zu einer Entwicklungsverzögerung kommen kann. Das Ziel ist es also nicht, bestimmte physische, psychische, emotionale oder soziale Faktoren zu betrachten, die schließlich die Entwicklung beeinträchtigen, sondern die Gesamtheit, das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren, zu untersuchen und so eine Vorstellung des Menschen als einheitliches Wesen zu vermitteln.

Ein Grundbedürfnis des Menschen stellt der emotionale und körperliche Kontakt zu anderen Menschen dar (vgl. Danuser-Zogg 2002, 75). Er ist grundlegend für die Entwicklung des Menschen, da erst auf einer solchen Basis die Exploration, zunächst des eigenen Körpers, wie in der der zweiten Stufe der sensomotorischen Entwicklung beschrieben, und anschließend der Umwelt, entsprechend der dritten Stufe, stattfinden kann (vgl. Kapitel 1.2.1.). Bereits hier entstehen vielfältige Probleme für das Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung, denn häufig ist es aufgrund des Schocks und der Trauer, die seine Bezugsperson bei der Geburt erlebt, schwierig, sich von Anfang an auf das Kind einzulassen. Oftmals kommt es zu einer langen Trennung durch Krankenhausaufenthalte, sodass Bezugsperson und Kind nur wenig Möglichkeit haben, einander kennenzulernen. Untypische Verhaltensweisen des Kindes aufgrund der vielfältigen Beeinträchtigungen können es für die Bezugsperson erschweren, ihr Kind zu verstehen und so auf seine Bedürfnisse einzugehen, wodurch es auf beiden Seiten zu Verunsicherung kommt. Das Verhalten des Kindes wird nicht immer als kommunikative Bemühung erkannt oder falsch interpretiert, was zu Frustration führt

und sich negativ auf die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind auswirkt. Dies sind nur einige Beispiele für die Probleme, die sich von Anfang an für das Kind und seine Bezugsperson ergeben können.

Fehlt die Bindung zu einer Bezugsperson oder wird diese nur sehr beschränkt erlebt, werden auch die Reize, die die Sinne des Kindes stimulieren, wie etwa „berührt, getragen, geschaukelt werden, Rhythmus erleben, vertraute Stimmen, Melodien und Geräusche hören, vertraute Gerüche und Geschmacksrichtungen wahrnehmen“ (Mall 1997, 40), nicht ausreichend gegeben sein. Diese Reize sind jedoch bedeutend für das Kind, um sie an sich assimilieren und so verinnerlichen und weiterentwickeln zu können.

Bezogen auf die erste Stufe der sensomotorischen Entwicklung würde dies Folgendes bedeuten: Wird das Kind mit einer Sonde ernährt, da es nicht selbstständig Nahrung aufnehmen kann, kann das Schema des Saugens nicht als Möglichkeit der Nahrungsaufnahme entdeckt werden. Da das Schema keinerlei Reiz erhält, weder zur Nahrungsaufnahme, noch um andere Objekte mit ihm zu erforschen, wird sich das Schema nicht verändern, denn es kann zwar, in Form von Leersaugen, angewandt, aber nicht an neue Situationen akkommodiert werden. Auch andere Sinne sind von dieser Situation betroffen, so lernt der Säugling durch die regelmäßige Erfahrung Unterscheidungen zu treffen, etwa ob es sich bei dem Berührten um die Brustwarze oder einen Gegenstand handelt. Die Eindrücke, die zu dieser Erkenntnis verhelfen, sind vielfältig, der Geruch der Mutter, das Sehen der Brust, die vestibuläre Wahrnehmung, die verrät, ob sich das Kind in einer Position befindet, in der es meist gefüttert wird, und vieles mehr. All diese Erfahrungen bleiben beispielsweise für das Kind, das über eine Sonde ernährt wird, aus. Die Sinnesrezeptoren des Säuglings benötigen diese Anregungen jedoch, da nur so Wachstumsanreize für das Gehirn gestellt werden können (vgl. Fröhlich 1992a, 36).

Auch die motorische Beeinträchtigung kann hemmend auf die Entwicklung des Kindes wirken. Denn wenn Bewegungen willkürlich gesteuert werden können, kann es zu einem zufälligen Auftreten einer interessanten Erscheinung kommen, wie etwa im zweiten Stadium das Saugen am Daumen. Ist die Motorik beeinträchtigt, kann nur schwer oder gar nicht die Erfahrung gemacht werden, dass ein zufällig erlebtes Verhalten bis zu dessen Wiedergelingen wiederholt wird.

Aus mangelnder Erfahrung mit dem eigenen Körper sind das Fokussieren und die Manipulation von Objekten für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung ohne

Unterstützung häufig kaum möglich. Ohne die notwendigen Bewegungserfahrungen bleiben die Verknüpfung der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche sowie die Differenzierung zwischen dem eigenen Körper und der Umwelt oftmals aus. Somit bedarf es der Wahrnehmungsförderung und der Unterstützung in motorischen Lernprozessen, um dem Kind die nötige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrung zu ermöglichen.

Obwohl Motorik, Sinneswahrnehmung und Kognition (lat.: cognitio: Erkennen[4]) in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen, darf nicht davon ausgegangen werden, dass ausschließlich durch diesen Entwicklungsablauf (durch Bewegung werden Sinneserfahrungen gemacht, wodurch die Kognition vorangetrieben wird) Kognition entwickelt werden kann. Es sei darauf hingewiesen, dass auch Kinder mit schwerer körperlicher Beeinträchtigung und ohne Verbalsprache eine normale kognitive Entwicklung durchleben können, und daher „die Entwicklung von Wahrnehmung, Sprachverständnis und Kognition offenbar nicht zwingend von der Bewegungs- und Sprechentwicklung abhängt“ (Haupt 2004, 161). Folglich ist neben der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen, also dem Beachten der wechselseitigen Beeinflussung aller Entwicklungsbereiche, auch die Unterstützung der vom Kind gewählten Wege von Bedeutung.

Haupt (2004) beschreibt eine Form der Entwicklungsförderung, in der auf das Kind zugegangen wird, mit der Einladung, am Leben teilzuhaben, es gemeinsam zu erleben und zu gestalten. Ihr Konzept der „entwicklungsanalogen Unterstützung“ basiert auf einer tiefgreifenden Zuwendung zwischen Bezugsperson und Person mit Behinderung, einer intensiven Elternarbeit und dem Wissen um die Unmöglichkeit, als Außenstehender die Lebenswirklichkeit eines anderen Menschen zu erfassen. Da die Bezugsperson nicht wissen kann, welche Wege für das Kind möglich oder welche Ziele erreichbar sind, werden keine bestimmten Entwicklungsziele formuliert, es wird versucht „dem Kind zu helfen, die ihm mögliche Entwicklung zu tun“ (ebd. 166). Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass das Kind mit seinen Angeboten, Interessen und Fähigkeiten im Mittelpunkt steht und so die Förderung nicht an den Möglichkeiten des Kindes vorbeigeht. Entsprechend der Angebote, die vom Kind ausgehen, kann ein entwicklungsförderndes Umfeld gestaltet werden, Anregungen können geboten, und

[4] Kognition ist die Sammelbezeichnung „für alle Prozesse, die mit dem Erkennen zusammenhängen, z.B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Lernen, Erwartungen, Bewertung, i. w. S. alle Prozesse der Informationsverarbeitung einschließl. Emotion u. Motivation“ (Pschyrembel online http://www.degruyter.com/view/kw/4392214)

seine Entwicklung kann durch akzeptierende Begleitung unterstützt werden. So können mit Bezugspersonen, Lehrern, Betreuern und Therapeuten gemeinsame Wege für die Entwicklungsförderung erschlossen werden.

4.4. Sprachstörung bei schwerer Mehrfachbehinderung

Es gibt viele Gründe dafür, dass der beschriebene Weg zum Erlernen von verbaler Sprache gestört wird bzw. bereits erlernte Sprache nicht mehr angewandt werden kann, denn die Beeinträchtigungen, die zu einer Sprachstörung führen können, sind vielfältig. Eine Sprachstörung kommt zum Ausdruck in:

„der individuell unterschiedlich verursachten und ausgeprägten Unfähigkeit zum regelhaften, alters- und entwicklungsgerechten Gebrauch der Muttersprache, die sich auf eine, mehrere oder alle Strukturebenen und Teilfunktionen des Sprachsystems erstrecken und vorübergehend, langdauernd oder bleibend sein kann“ (Knura 1980, 11).

Eine Sprachstörung kann also durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ausgelöst werden, etwa durch kognitive, psychische, körperliche oder Sinnesbeeinträchtigungen, die prä-, peri- oder postnatal, in jedem Alter, erworben werden können. Es handelt sich daher um einen überaus heterogenen Personenkreis mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen. Knura (1980) unterscheidet von dem Begriff der Sprachstörung den der Sprachbehinderung, der die Folgen einer Sprachstörung bezeichnet, etwa Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung oder Lern- und Leistungsfähigkeit der Person mit Sprachstörung. Hier wird auch die zwischenmenschliche Auswirkung der Sprachstörung deutlich.
Im letzten Kapitel wurde beschrieben, wie sich die Entwicklung der frühen Kommunikation bei Säuglingen ohne Behinderung darstellt; nun soll darauf eigegangen werden, wie dies bei Säuglingen mit Behinderung geschieht.
Die kommunikative Entwicklung hängt stark mit der kognitiven und emotionalen zusammen, diese Entwicklungen werden wiederum von der Motorik sowie der Wahrnehmung des Kindes beeinflusst (Hedderich 2006, 53). Je nachdem, welche Bereiche in welchem Ausmaß beeinträchtigt sind, kann sich eine Lautsprache vollständig, teilweise oder überhaupt nicht entwickeln. Die Sprachstörungen sowie Kommunikationskompetenzen sind daher individuell äußerst unterschiedlich.

Da eine Vielzahl der Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung nur wenig oder gar keine Laut- oder Gebärdensprache entwickeln, ist es von großer Bedeutung, von Anfang an alternative Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen, denn nicht sprechen können bedeutet nicht, nicht zu verstehen. Da das Sprachverständnis stets der Anwendung vorausgeht und das Nicht-sprechen-Können beispielsweise auch rein körperlich oder durch ein Zusammenwirken verschiedener Beeinträchtigungen bedingt sein kann, darf nicht davon ausgegangen werden, dass das Kind gesprochene Sprache nicht versteht. Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung befinden sich häufig in der Situation, sich ihrer Umwelt nicht mitteilen zu können, weswegen ihnen das Sprachverständnis aberkannt wird. Dies ist äußerst frustrierend für das Kind, was zur Folge haben kann, dass das Kommunizieren eingeschränkt oder eingestellt wird bzw. könnte es auch zu (auto-)aggressivem Verhalten führen (Kitzinger et. al. 2004, 12).

Dies muss nicht erst der Fall sein, wenn das Alter erreicht wird, in dem normalerweise der aktive Sprachgebrauch einsetzt, auch in der nonverbalen Kommunikation kann es zwischen dem Kind mit Mehrfachbehinderung und seiner Bezugsperson bereits zu Missverständnissen kommen. Da viele dieser Kinder Probleme haben, ihre Bewegungen, ihre Mimik und Gestik sowie die für die Interaktion so wichtige Blickrichtung gezielt zu steuern, wird ihr Verhalten häufig falsch interpretiert oder überhaupt nicht als kommunikative Bemühungen erkannt (vgl. Knura 1980, 36). Auch wird dem Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung oftmals weniger Aufmerksamkeit von den Menschen in seiner Umwelt entgegengebracht, wenn es diese nicht gezielt fordern kann. Kinder ohne Behinderung fordern häufig die Aufmerksamkeit von ihrer Bezugsperson und initiieren, wie im letzten Kapitel beschrieben, schon früh die Interaktion mit ihr. Hat ein Kind keine Möglichkeit, sich mitzuteilen und kann auch kaum selbstständig eine Interaktion einleiten, so kann dies weitreichende Folgen für seine Entwicklung haben. Kitzinger et al. (2004) haben vier Bereiche ausgemacht, in denen die Entwicklung in einem solchen Fall beeinträchtigt wird.

Die Identitätsentwicklung des nonverbalen Kindes leidet, da sich das Selbstbild des Menschen durch die Reaktion der Umwelt auf dessen Handlungen und Äußerungen ergibt. Da das nicht sprechende Kind wenig Möglichkeiten hat, sich seiner Umwelt mitzuteilen, erlebt es auch selten Reaktionen seiner Mitmenschen, es kann die Antworten auf die Fragen, die es beschäftigen, nicht erhalten und erlebt sich nicht als Verursacher von Reaktionen. Daher fühlen sich nonverbale Kinder oftmals hilflos und

abhängig. Da es ohne Laut- oder Gebärdensprache bzw. Alternativen zu diesen schwierig ist, Kontakt zu anderen Menschen herzustellen, leiden auch häufig die sozialen Beziehungen des nonverbalen Kindes. Es kann sich seltener mit gleichaltrigen Kindern austauschen und folglich kaum Freundschaften aufbauen. Auch die kognitive Entwicklung des Kindes könnte verzögert ablaufen, da es dem Kind selbst nicht möglich ist, Themen anzusprechen und Fragen über seine Umwelt zu stellen, und es daher weniger Gelegenheit erfährt, Informationen zu fordern sowie Zusammenhänge herzustellen. Die Selbstbestimmung des Kindes wird ebenfalls stark eingeschränkt, denn es kann nicht äußern, was es möchte, und so wird es häufig mit unbefriedigten Bedürfnissen leben müssen, da die Wünsche des Kindes oftmals falsch verstanden werden oder gänzlich unbemerkt bleiben (vgl. Kitzinger et al. 2004, 14).

All diese Faktoren kommen bei einer schweren Mehrfachbehinderung noch massiver zu tragen, denn zusätzlich zu der Situation, sich nicht verbal äußern zu können, kommt hinzu, dass auch die Motorik häufig beeinträchtigt ist, weswegen die Kommunikation über Körpersprache eingeschränkt ist.

Der für die Entwicklung des Kindes so bedeutsamen Interaktion und Kommunikation sind also schwerwiegende Barrieren auferlegt, denn der Versuch zu kommunizieren scheitert am Wahrgenommenwerden oder auch dem Verständnis des Gegenübers, wodurch keine richtige Interaktion entstehen kann.

Ist die Objektpermanenz bei Kindern ohne Entwicklungsverzögerung etwa mit dem ersten Lebensjahr erreicht, also das Wissen darum, dass Objekte immer noch vorhanden sind, auch wenn sie nicht mehr im unmittelbaren Blickfeld liegen, kann es zur Triangulation kommen. Diese frühe Interaktionsform erlaubt es dem Kind, gemeinsam mit einer Person ein Objekt zu thematisieren (vgl. Buchholz 1999, 6). Zeigt das Kind beispielsweise auf einen Gegenstand und sieht gleichzeitig fragend die Bezugsperson an, wird diese vermutlich erklären, worum es sich bei diesem Objekt handelt. Das Kind lernt so nicht nur etwas über seine Umwelt, sondern auch, dass es auf diese Weise eine Interaktion mit einer Bezugsperson initiieren kann. Da bei Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung die Exploration der Umwelt häufig durch Bewegungseinschränkungen nur bedingt möglich ist, wird das gemeinsame Thematisieren von Gegenständen erschwert. Das Kind erhält nicht nur weniger Informationen über seine Umwelt als ein Kind ohne Behinderung, sondern erfährt auch kaum die Möglichkeit, interaktiv mit seiner Bezugsperson in Kontakt zu treten und seine Umwelt beeinflussen zu können. Daher ist es wichtig, von Anfang an

Unterstützte Kommunikation einzusetzen, um diesen Einschränkungen entgegenzuwirken.

4.5. Das Leben mit einer schweren Mehrfachbehinderung

Da es unausweichlich scheint, das Phänomen „schwere Mehrfachbehinderung“ genauer zu charakterisieren, um sicherzustellen, dass von derselben Personengruppe gesprochen wird, werden nun einige Merkmale ihres Lebens beschrieben. Da jedoch nicht aufgrund dieser defizitären Sichtweise das Bild des schwer mehrfach behinderten Menschen per se produziert werden soll, wird anschließend ebenso eine Auflistung an Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung und solchen ohne diagnostizierte Behinderung in die Betrachtung integriert. Auf diese Weise soll deutlich werden, dass Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung nicht als maximale Normabweichung zu betrachten sind, sondern als individuelle Menschen, die sich nicht so grundlegend von Menschen ohne Behinderung unterscheiden, wie dies vielleicht manchmal den Anschein hat.
Eine schwere Mehrfachbehinderung, dies wurde in Kapitel 4.2. bereits erwähnt, entsteht nicht durch eine isolierte oder additiv gekoppelte Schädigung(en), sondern basiert auf einem „komplexen Beziehungsgeflecht von unterschiedlich geschädigten Bereichen“ (vgl. Bach 1991, 12). Dies bedeutet, dass beispielsweise für ein Kind mit einer Beeinträchtigung des Hör- und Sehsinns nicht einfach eine Kombination der Förderschwerpunkte Hören und Sehen angewandt werden kann, da eine Hörsehbeeinträchtigung eine spezielle Situation erzeugt. Beispielsweise benötigt es eine andere Form von Kommunikation als eine Laut- oder Gebärdensprache. Durch den kleinen Personenkreis, der diese Kommunikationsform beherrscht, werden der Aufbau von sozialen Kontakten und die Informationsaufnahme erschwert, und durch die Einschränkung der Fernsinne wird die Mobilität beeinträchtigt. Liegt zusätzlich eine kognitive Behinderung vor, so wird sich die Situation nochmals verändern. Aufgrund der verschiedenen Beeinflussungen versteht sich eine schwere Mehrfachbehinderung als komplexes Beziehungsgeflecht. Sie ist jedoch kein persönliches, einem Menschen zugeschriebenes Merkmal, sondern ergibt sich durch die „starke Diskrepanz zwischen einer Verhaltens- und Erlebensdisposition und einer bestimmten Erwartung oder Anforderung unter bestimmten Bedingungen in einer bestimmten Situation“ (ebd. 5).

Dies wurde bereits mit dem Behinderungsbegriff in Kapitel 3 diskutiert und wird daher nicht mehr näher erläutert.

Ein weiterer Aspekt der schweren Mehrfachbehinderung ist der hohe Assistenzbedarf, der mit ihr einhergeht. Hierzu gehört die Unterstützung in beinahe allen Lebenslagen, wie etwa der Pflege, Bewegung oder Nahrungsaufnahme. Auch die Freizeitgestaltung und das Spiel benötigen in vielen Fällen Unterstützung, da die unmittelbare Umwelt den Bedürfnissen des Menschen entsprechen muss, um ihm das Spielen zu ermöglichen. Auch im Unterstützungsbedarf gilt: Je mehr sich die Umwelt in den verschiedenen Lebenslagen auf das gemeinsame Leben mit Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung einstellt, desto mehr Möglichkeiten erhält dieser, selbstständig und selbstbestimmt zu handeln. Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung benötigen nicht nur Personen, die sie pflegen und begleiten, sondern vor allem auch verstehen. Da viele dieser Menschen keine Laut- oder Gebärdensprache ausbilden, bedarf es anderer Kommunikationskanäle, um miteinander in Kontakt zu treten. Daher ist es von großer Bedeutung, dass sich die Menschen in ihrem Leben auf diese Kommunikationskanäle einlassen können, um eine Isolation und daraus resultierende Frustrationen zu vermeiden.

Menschen, die mit einer schweren Mehrfachbehinderung leben, sind häufig stark in ihrer Vitalität beeinträchtigt. Viele von ihnen waren bereits mit dem Tod konfrontiert, etwa in Form von schwersten Erkrankungen des Gehirns, klinischem Tod mit Reanimation oder Verletzungen des Gehirns (vgl. Fröhlich 2008, 22), und befinden sich auch im weiteren Verlauf in einer dauernden Lebensgefahr. Durch Skelettveränderungen können innere Organe wie die Lunge, die Nieren oder Verdauungsorgane verlagert und eingeengt werden. Viele Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung sind von Atemwegs- sowie Anfallserkrankungen betroffen (ebd. 20f). Dies sind Beispiele für die ständige gesundheitliche Gefährdung, in der sich viele Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung befinden, und die ihr Leben unweigerlich beeinflusst. So kommt es oftmals schon früh zu Trennungen von der Bezugsperson durch lange Krankenhausaufenthalte oder zu häufigem Personalwechsel beim Leben in großen Einrichtungen – Situationen, die auch die soziale und emotionale Lage des Menschen erschweren.

Nach dieser Betrachtung der erschwerten Lebensbedingungen sollen nun die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit schweren Mehrfachbehinderung und Menschen ohne eine solche nach Martin Th. Hahn (2003) beschrieben werden. Die

Darstellung erfolgt in einer kurzen Übersicht, da auf die genannten Punkte im späteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen wird.

1. Gemeinsamkeiten in der Bewegungsentwicklung

Sie basieren auf den Erkenntnissen des Ehepaars Bobath, die herausarbeiteten, dass Kinder mit schweren Schädigungen des Gehirns bzw. mit Zerebralparese dieselbe motorische Entwicklung durchleben wie Kinder ohne Bewegungsbeeinträchtigung. So konnten vorhandene motorische Fähigkeiten erkannt werden, auf diesen konnte in der weiteren Entwicklung aufgebaut werden.

2. Gemeinsamkeiten in der kognitiven Entwicklung

Die Erkenntnisse von Jean Piagets umfassenden Werken zur kognitiven Entwicklung des Menschen hatte zur Folge, dass die kognitive Entwicklung von Kindern mit schwerer geistiger Behinderung nicht mehr als abnorm betrachtet wurde. Es wurde deutlich, dass sie dieselbe Entwicklung durchlaufen wie Kinder ohne Behinderung und diese lediglich verzögert verläuft.

3. Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmungsentwicklung

Mit dem Verständnis der kognitiven und motorischen Entwicklung konnten auch Rückschlüsse auf die Wahrnehmungsentwicklung erfolgen. Wie bei Menschen ohne Behinderung ist auch bei Personen mit schwerer Mehrfachbehinderung die Wahrnehmungsentwicklung stark mit der motorischen verbunden. Beide haben wiederum Einfluss auf die kognitive Entwicklung. Mit dieser Gemeinsamkeit konnten beispielsweise Ayres und Fröhlich zu der Etablierung einer Wahrnehmungsförderung für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung beitragen.

4. Gemeinsamkeiten im Bereich Kommunikation

Auch Personen, die sich keiner Laut- oder Gebärdensprache bedienen, sind zu Kommunikation fähig, denn es ist nicht möglich, nicht zu kommunizieren, wie dies von Watzlawick bereits in den 1960er-Jahren formuliert wurde. Mit Konzepten von beispielsweise Fornefeld und Mall konnte endgültig jeder Zweifel daran, dass Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung kommunizieren können, beseitigt werden.

5. Gemeinsamkeiten im Bereich der Emotionen

Jeder Mensch ist unabhängig von seiner Behinderung fähig, Emotionen zu empfinden, die Emotionalität kennt keine Defizite, jedoch unterschiedliche Ausdrucksmittel. Da die Ausdrucksweisen von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung für Menschen

ohne Behinderung häufig ungewöhnlich wirken, wurde auch hier früher von einer Andersartigkeit ausgegangen, die inzwischen widerlegt werden konnte. Hahn wirft jedoch die interessante Frage auf, warum es Menschen ohne Behinderung schwerfällt sich vorzustellen, dass ein Leben mit einer schweren Mehrfachbehinderung von Freude erfüllt sein kann.

6. Soziabilität als Gemeinsamkeit

Da es lange Zeit nicht gelang, gemeinsame Lebensräume für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung angemessen zu gestalten, wurden sie für gemeinschaftsunfähig erklärt und isoliert. Heute ist bekannt, dass Menschen einander auf vielfältige Weise benötigen und dass die Ursache einer scheinbaren Gemeinschaftsunfähigkeit in den Umweltbedingungen und nicht in den Personen und ihrer Behinderung zu finden ist.

7. Die Fähigkeit zu lernen als Gemeinsamkeit

Die Widerlegung der Bildungsunfähigkeit von Menschen mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung ist im deutschsprachigen Raum Pionieren wie Fröhlich, Haupt, Jetter, Praschak, Breitinger oder Fischer, um nur einige zu nennen, mit den in Kapitel 4.2. erwähnten Konzepten zu verdanken. Sie und viele andere, darunter auch zahlreiche Elternvereine, kämpften seit den 1970er-Jahren für die Anerkennung der Bildsamkeit von Menschen mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung (vgl. Hahn 2003, 33ff).

5. Nachahmung und Spiel nach Jean Piaget

5.1. Nachahmung

Nachahmung zeigt sich nach Piaget in einer die Assimilation überwiegenden Akkommodation, sie stellt das Gegenstück zum Spiel dar, in dem entsprechend die Assimilation vorherrscht. Piaget beschreibt die Nachahmung anhand seiner Theorie der kognitiven Entwicklung in sechs Stadien, die nachfolgend skizziert werden.

1. Stadium: Fehlen von Nachahmung

Im ersten Stadium ist laut Piaget noch keine Nachahmung im Handeln des Kindes erkennbar, allerdings wird in dieser Phase die Möglichkeit für Nachahmung vorbereitet. Dies gelingt durch das ständige Wiederholen der Reflexe aufgrund der funktionalen Assimilation, es werden zunehmend äußere Reize in die Reflexschemata eingebaut, sodass anschließend die ersten Nachahmungen vorgenommen werden können (vgl. Piaget 2009, 25).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass dieses Stadium der nicht vorhandenen Nachahmung inzwischen widerlegt wurde. Reissland konnte 1988 nachweisen, dass bereits Neugeborene, die nur wenige Minuten alt sind, zu Nachahmung fähig sind. Erklärt wurde diese Beobachtung in den 1990er-Jahren durch Rizzolatti, der mit seinem Team die Spiegelneuronen entdeckte (vgl. Rauh 2008, 174). Sie ermöglichen es dem Menschen, von Anfang an einige bestimmte Handlungen nachzuahmen sowie sich emotional in einen anderen Menschen hineinzuversetzen.

2. Stadium: Sporadische Nachahmung

In der Zeit, in der Reflexe ausgebaut und verändert werden, kommt es zu sporadischer Nachahmung, wobei nur solche Handlungen nachgeahmt werden, die zuvor bereits ausgeführt wurden (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 58). Dies gilt für bestimmte Laute und Bewegungen, etwa das gezielte In-den-Mund-Stecken des Daumens. Akkommodiert das Kind die bisherigen Fähigkeiten zu hören und Laute zu bilden an einen neuen Ton und differenziert gehörte oder selbst produzierte Töne, kann es diese reproduzieren. So kann ein Laut von dem Kind zuerst assimiliert werden, und die Akkommodation an die bestehenden Bedingungen kann zur Imitation führen (Piaget 2009, 26).

3. Stadium: Beginn der systematischen Nachahmung

Die Imitation des dritten Stadiums wird systematischer, allerdings kommt es hier noch zu keiner Koordination sekundärer Zirkulärreaktionen oder zu Akkommodationen an neuen Modellen, also zu einer Akkommodation vor einer Assimilation. Nach wie vor wird nur nachgeahmt, was dem Kind vertraut ist, allerdings können mehr Modelle als im letzten Stadium assimiliert werden, weswegen es auch mehr Möglichkeiten zur Nachahmung gibt (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 68).

4. Stadium: Nachahmung von Bewegungen, die das Kind bereits ausgeführt hat, die aber für es selbst nicht sichtbar sind, sowie Beginn der Nachahmung lautlicher und neuer visueller Modelle

In diesem Stadium wird es dem Kind durch die Koordination von Schemata und die Konstitution der Anzeichen möglich, auch solche Verhaltensweisen zu assimilieren, die für das Kind selbst nicht sichtbar sind (vgl. Piaget 2009, 52). Auch ganz neue Akte beginnt das Kind nun, da es zunehmend zwischen Subjekt und Objekt differenziert, nachzuahmen, allerdings ahmt es zunächst nur solche nach, die den bereits vorhandenen Schemata ähnlich sind. Dabei kann die neue Verhaltensweise nur nach und nach durch das Ausprobieren und Kombinieren unterschiedlicher Schemata akkommodiert werden.

5. Systematische Nachahmung neuer Modelle, diejenigen einbegriffen, die den am eigenen Körper nicht sichtbaren Bewegungen entsprechen

Während es dem Kind im vierten Stadium noch nicht möglich war, gezielt neue Handlungen nachzuahmen, kann es im fünften Stadium durch gelenktes und systematisches Probieren Handlungsweisen akkommodieren. Das Kind differenziert die unterschiedlichen Schemata nun mit größerer Beharrlichkeit und Sicherheit und probiert sie experimentell aus, wodurch seine Nachahmung zu systematischer Akkommodation wird (ebd. 83). Die Akkommodation steht dabei über der Assimilation.

6. Beginn der Nachahmung durch Vorstellung

In diesem Stadium kann das Kind die Akkommodation verinnerlichen und daher das Probieren, das bisher äußerlich stattfand, innerlich durchlaufen, bevor es tatsächlich handelt. Außerdem ist es ihm möglich, sich ein Objekt oder eine Handlung vorzustellen, ohne sie wahrzunehmen (vgl. Ginsburg/Opper 1975, 86), daher kann das Kind vor einer gewissen Zeit wahrgenommene Vorbilder auch in deren Abwesenheit nachahmen, was Piaget als aufgeschobene Nachahmung bezeichnet. In diesem Stadium bildet sich der Übergang zu symbolischem Denken.

Die spätere Entwicklung der Nachahmung

Im Zeitraum zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr „entfaltet und verallgemeinert sich die Nachahmung spontan, sodass ihre fortschreitende Beherrschung und ihr Egozentrismus oft unbewußt bleiben, während die Nachahmung gegen das 7. bis 8. Lebensjahr bewußt wird und in die Intelligenzhandlungen selbst wieder integriert wird“ (Piaget 2009, 97). Da das Kind nicht zwischen sich und seiner Umwelt unterscheidet (kindlicher Egozentrismus), glaubt es die nachgeahmte Handlung selbst erfunden zu haben, somit geschieht die Nachahmung zunächst unbewusst. In der Phase des voroperationalen Denkens lernt es mit den in der sechsten Stufe erworbenen inneren Repräsentationen zu agieren und so Bezeichnendes (Symbol, Bild, Zeichen) von Bezeichnetem (reale Objekte oder Relationen) gleichzeitig zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen (vgl. Buggle 2001, 65). Somit erhält das Kind durch die Fähigkeit, sich ein bestimmtes Subjekt oder Objekt vorzustellen, die Möglichkeit, dieses mithilfe von Symbolen darzustellen oder zu beschreiben, obwohl es nicht unmittelbar sichtbar ist. Dieses Symbol könnte etwa eine symbolische Vorstellung, ein Wort oder ein Gegenstand sein.

In der weiteren Entwicklung differenziert das Kind zunehmend zwischen äußeren Einflüssen und selbst produzierten Tätigkeiten, wodurch die Nachahmung bewusst wahrgenommen werden kann. Die Nachahmung, die eine Fortführung der Akkommodation darstellt und in der sensomotorischen Phase den Gegensatz zur Assimilation bildet, deren reine Ausführung wiederum im Spiel besteht, wird in der Periode der konkreten Operationen wieder in den Intelligenzakt integriert (vgl. Piaget 2009, 105).

5.2. Spiel

Während der Intelligenzakt durch ein Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation bestimmt wird, überwiegt im Spiel die Assimilation deutlich, die Wirklichkeit wird an die eigenen Aktivitäten angepasst. Das Spiel ist daher „an einer mehr oder weniger großen Veränderung der Gleichgewichtsbeziehung zwischen der Wirklichkeit und dem Ich zu erkennen“ (Piaget 2009, 193). Nun werden erlernte Schemata nicht mehr ausgeführt, um diese zu erlernen oder einzuüben, sie werden stattdessen rein aus Freude an der Handlung selbst wiederholt und können so assimiliert werden; die Anpassungsbemühungen werden somit zurückgestellt.

Bevor die einzelnen Spielstadien, das Übungs-, Symbol- und Regelspiel thematisiert werden, soll nun auf die Kriterien und Funktionen des Spiels eingegangen werden.

5.2.1. Kriterien des Spiels

In der Vergangenheit wurde eine Vielzahl an Spielkriterien von unterschiedlichen Autoren formuliert, einige davon sind wiederkehrend zu finden. Eine beispielhafte Zusammenstellung liefert Oerter (2008), der drei bedeutsame Merkmale des Spiels aus unterschiedlichen Spieltheorien herausarbeitet. An dieser Stelle sollen jedoch die von Piaget behandelten Kriterien des Spiels erläutert werden. Auch er bezieht sich dabei auf unterschiedliche Autoren und diskutiert die Merkmale anhand seiner Theorie der geistigen Entwicklung (Piaget 2009, 189ff). Daher gilt es für Piaget die Assimilation bzw. die Akkommodation eines Handlungsschemas zu untersuchen, denn ein Handlungsschema ist nicht per se spielerisch oder nicht spielerisch, sondern trägt stets das Potenzial in sich, in reiner Assimilation ausgeführt und so zum Spiel zu werden.
Ein häufig zitiertes Kriterium des Spiels ist dessen Zweckfreiheit, die besagt, dass spielerische Handlungen um ihrer selbst willen ausgeführt werden, also autotelisch sind. Die Spontaneität besteht, da das Spiel keiner Kontrolle unterliegt, was sich aus der Unterordnung der Akkommodation und dem daraus resultierenden Dominieren der Assimilation ergibt, das Spiel wird etwa nicht von gesellschaftlichen Regeln kontrolliert.
Ein weiteres Kriterium ist das Vergnügen im Spiel, dieses Kriterium wird dem Ernst oder der Arbeit entgegengesetzt, vergleichbar mit Freuds Lustprinzip, das sich antithetisch zum Realitätsprinzip verhält. Dass im Spiel auch unangenehme Zustände reproduziert werden, führt Piaget darauf zurück, dass diese durch das Spiel erträglicher gemacht werden, das Streben nach Lust wird der Assimilation der Wirklichkeit an das Ich unterworfen, wodurch das Spielvergnügen als „affektiver Ausdruck der Assimilation“ (Piaget 2009, 192) zu betrachten ist.
Auch der relative Mangel an Organisation im Spiel ergibt sich nach Piaget aus der Assimilation der Wirklichkeit an das Ich, denn die Umweltbedingungen werden an die Bedürfnisse und somit an das Spiel des Kindes angepasst, anstatt gesellschaftliche Regeln anzuwenden.
Ein weiteres Kriterium ist die von Curti übernommene zusätzliche Motivation, die neue Motivation in Handlungen zulässt, in denen diese ursprünglich nicht vorgesehen

gewesen wären (vgl. ebd. 193), etwa spielerische Elemente in einer eigentlich ernsthaften, der Arbeit zugehörigen Handlung.
Das letzte von Piaget behandelte Kriterium des Spiels ist die Befreiung von Konflikten, die unter anderem für die Frage, warum Kinder spielen, von Bedeutung ist. Für das Kind ergibt sich im täglichen Leben eine Reihe von Konflikten, da es in vielerlei Hinsicht gezwungen ist sich unterzuordnen, die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen oder Kompromisse einzugehen. Da dies für das Kind belastend sein kann, wird eine Parallelrealität aufgebaut, in der sich dessen Ich die ganze Welt unterwirft (vgl. ebd. 192) und es Lösungen für Probleme finden kann. So kann sich das Ich im Spiel von Konflikten befreien und die Begrenzung seiner Freiheit in der Realität aushalten. Das Spiel übernimmt somit „Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen“ (Oerter 2008, 238). So dürfte das Spiel unter anderem eine Möglichkeit sein, die persönlichen Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen, das Spiel würde somit eine Kompensationsfunktion erfüllen. Auf diese Funktion kann das Spiel jedoch keineswegs reduziert werden.

5.2.2. Funktionen des Spiels

Dem Spiel werden die unterschiedlichsten Funktionen zugesprochen. So spricht Spencer (1855) etwa vom Abbau überschüssiger Energie, Lazarus (1883) erläutert, das Spiel erfülle eine Erholungsfunktion, während Groos (1899) davon ausgeht, das Spiel wäre als Vorübung zu betrachten (vgl. Oerter 2008, 237). Das Kind spiele demnach um die Instinkte, die zwar vorhanden, jedoch noch nicht ausgereift sind einzuüben, bis diese aktiviert und gebraucht werden. Erwähnenswert ist auch der Ansatz von Buytendijk (1933), der das Spiel auf die Dynamik des Kindes zurückführt, die das Kind „daran hindert anders zu tun, als zu spielen“ (Piaget 2009, 204). In dieser Theorie wäre die Notwendigkeit des Spiels auf das Wesen des Kindes zurückzuführen. Da jedoch auch Erwachsene die „jugendliche Dynamik“ aufweisen können (vgl. Buytendijk 1933, 22). ist das Spiel eine Verhaltensweise, die nicht nur bei Kindern zu finden ist.
Obwohl an den genannten Funktionstheorien immer wieder Kritik geäußert wurde, konnte bisher keine von ihnen widerlegt werden, auch scheinen sie einander nicht zwangsläufig zu widersprechen. Piaget weist darauf hin, dass „alle Lösungen richtig

sein können (…) und zwar je nach dem Fall“ (Piaget 2009, 201). So würde das Spiel je nachdem, was gerade vom Menschen gebraucht wird, unterschiedliche Funktionen erfüllen. Es kann ebenso Kompensation, Angstbewältigung und damit einhergehende Katharsis, Übung, Befreiung wie auch Erholung sein.

Das Kind strebt jedoch keine dieser Funktionen an, wenn es spielt, daher stellt sich die Frage, was das Kind zum Spielen animiert. Hier verweist Lamers (1996) in Anlehnung an Otto und Riemann (1992) darauf, dass für das Kind die gegenwärtige Situation im Spiel, das Hier und Jetzt, von Bedeutung ist. Obwohl das Spiel also die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst, ist dies nicht der Beweggrund für das Kind zu spielen. Es geht dabei darum, „etwas“ zu erleben und „sich“ zu erleben. Je nach Fähigkeiten, Fertigkeiten und Spielmotiven des Kindes und Möglichkeiten, die das Umfeld bietet, ergibt sich so eine individuelle Spielsituation (vgl. Lamers 1996, 12f). In dieser beeinflussen sich das Kind und seine soziale und materielle Umwelt gegenseitig, so werden Gegebenheiten der Umwelt, wie etwa Spielzeug oder fremdinitiierte Handlungen, übernommen (akkommodiert) sowie die bereits bekannten Elemente modifiziert (assimiliert). Auf diese Weise erzeugt das Kind selbstständig „immer wieder andere, in sich reizvolle Umwelten“ (Mogel 2008, 11), in denen es „sich“ und „etwas“ erleben kann.

Solche Erlebnisse ermöglichen es dem Kind, sich seine eigenen Fähigkeiten vor Augen zu führen und sich so als kompetent wahrzunehmen, denn durch das ständige Wiederholen von bestimmten Handlungen wird nicht nur bestätigt, dass diese Handlung beherrscht wird, es wird auch eine Erwartungshaltung aufgebaut. Fällt ein Glas auf den Boden, zerbricht es. Auf dieser Basis können spielerisch neue Erkenntnisse gewonnen werden, etwa, was mit einem Plastikbecher passiert, der aus derselben Höhe auf den Boden fällt. Gefühle von „Neugier, Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit, Explorationsbedürfnis und Erkundungsdrang“ (Papoušek 2003, 30) dürften Motivatoren solcher Wiederholungen (erlernte Schemata werden im Sinne der funktionalen Assimilation immer wieder angewandt) und weiterer explorativer Tätigkeiten sein.

Bedeutsam für das Kind ist die emotionale Funktion des Spiels. Es wurde bereits erläutert, dass sich das Kind im Spiel seiner Fähigkeiten versichern kann, was es nicht nur mit Freude erfüllt, da dies mit einem Gefühl von Kontrolle und Erfolg einhergeht, sondern auch emotionale Sicherheit bietet. Denn mit der Umwelt vertraut zu werden und selbst auf diese Einwirken zu können bedeutet auch weniger Unbekanntes und

Angsteinflößendes in dieser vorzufinden (vgl. ebd. 31). Dieser Zustand der Sicherheit wird dennoch, bedingt durch die bereits erwähnten Motivatoren, immer wieder aufgegeben, um sich Neuem und Unbekanntem zuzuwenden. Dem Kind dürfte dies dazu dienen, Langeweile zu vermeiden und lustvolle Ereignisse herbeizuführen, um „sich“ und „etwas“ zu erleben.

5.2.3. Spielstadien

Das Übungsspiel

In dieser ersten Spielphase stehen sensomotorische Handlungen im Vordergrund, es ist nicht erkennbar, dass das Kind Symbole, Fiktion oder Regeln in Form des späteren Regelspiels nutzt. Beim Übungsspiel handelt es sich laut Piaget nicht um eine Vorübung von bereitliegenden, jedoch unfertigen Anlagen, wie dies bei Groos beschrieben wird, sondern um funktionale Assimilation (vgl. Allemann 1951, 24).
Die Stadien der Spielentwicklung werden an den bereits dargelegten Stufen der kognitiven Entwicklung festgemacht, da das Spiel mit dem gesamten Denken verbunden ist (vgl. Sutton-Smith 1973, 119f). Daher wird auch hier zunächst das Spielverhalten des Kindes im Kontext der geistigen Entwicklung thematisiert.
Im ersten Stadium der kognitiven Entwicklung geht es um das Einüben der angeborenen Reflexe, um eine Akkommodation dieser zu erreichen. Da es nach Piaget in diesem Stadium noch keine erworbenen Verhaltensschemata gibt, ist es schwierig herauszufinden, ob es sich beim beobachteten Verhalten um ein Prüfen der Funktionsfähigkeit erblicher Anlagen oder eine Assimilation handelt, die darüber hinausgeht (vgl. Piaget 2009, 120). Somit ist nicht mit Sicherheit nachzuweisen, ob es sich bei Verhaltensschemata im ersten Lebensmonat bereits um Spiel handelt.[5] In der Phase der primären Zirkulärreaktionen werden die akkommodierten Verhaltensweisen erstmals der Assimilation untergeordnet, es werden daher erlernte Handlungen aus reiner Freude an der Handlung selbst wiederholt. Allerdings geschieht dies noch nicht in ausgeprägter Form, sondern „skizzenhaft, als leichte Differenzierung von der

[5] Da, wie beschrieben, inzwischen widerlegt wurde, dass Säuglinge lediglich mit Reflexen zur Welt kommen, ist auch zu hinterfragen, ob in den ersten Lebensmonaten tatsächlich kein Spiel zu finden ist bzw. ist, wenn keines nachgewiesen werden kann, zu fragen, worin dies begründet liegt. So wäre es ebenso möglich, dass ein Schockzustand des Kindes nach der Geburt (vgl. Haupt 1993, 9) der ausschlaggebende Grund dafür ist, dass noch kein Spiel beobachtet werden kann.

adaptiven Assimilation“ (ebd. 122). Dennoch zeigen sich in diesem Stadium erstmals autotelische Verhaltensweisen, die in fast reiner Assimilation durchgeführt werden und daher nach Piaget als erste Form des Spiels betrachtet werden können. In den sekundären Zirkulärreaktionen werden nun neben dem eigenen Körper auch Objekte Gegenstand der Untersuchungen und Manipulationen des Kindes (vgl. Nitsch-Berg 1978, 224). Das Kind entdeckt die Möglichkeit, Ursache zu sein, es unterzieht die neuen Verhaltensschemata einer Akkommodation, bevor es schließlich dieselben ohne ersichtliches Ziel, aus reiner Freude an der Funktionalität, weiter ausführt. Im vierten Stadium werden Schemata spielerisch kombiniert, indem sie aneinandergereiht werden, wodurch eine Ritualisierung der Schemata entsteht (vgl. Piaget 2009, 124). Auch diese Kombination von Schemata vollzieht sich ohne das Bestreben, neue Handlungsabfolgen zu akkommodieren. Die Ritualisierung bildet bereits einen Übergang zum Symbolspiel, da hierfür nur noch notwendig wäre, dass das Kind bewusst so täte als ob, statt rein die Handlungsabläufe zu vollziehen. Dies ist im fünften Stadium zu beobachten: Das Kind tut etwa so, als ob es schlafen gehen würde, und führt die gewohnten Handlungen nacheinander aus. In dieser experimentellen Phase werden auch durch zufällige Ereignisse vollkommen neue Handlungen kombiniert und rituell ausgeführt, es handelt sich dabei also nicht wie bisher um Schemata, die bereits akkommodiert wurden. Die neue Verhaltensweise wird nicht sofort wiederholt und variiert, sondern verkompliziert und erst dann aus reiner Freude daran wiederholt. Hierin sieht Piaget „eine Ausdehnung der Assimilationsfunktion über die Grenzen der aktuellen Anpassung hinaus“ (ebd. 127). In der sechsten Phase wird schließlich durch das Verinnerlichen von Verhaltensweisen und Objekten die Symbolfunktion entwickelt, durch die bereits bekannte und ritualisierte Schemata auf Objekte angewendet werden, die für diese nicht geeignet sind. Im Falle des Schlafrituals würde dies bedeuten, dass es nicht mehr notwendig ist, einen Polster zu ergreifen, um das Schema „Schlafen gehen“ zu durchleben, sondern auch ein anderes Objekt, wie beispielsweise ein Stofftier oder ein Baustein, kann dieses Schema auslösen. Sogar ohne ein Objekt, indem so getan wird, als ob ein solches vorhanden wäre, ist die Aktivierung möglich (vgl. ebd. 129). Das ungeeignete oder vorgestellte Objekt wird zum Symbol und verhilft dem Kind dazu, das gewünschte Schema zu aktivieren; daher handelt es sich bereits um den Übertritt zum Symbolspiel.

Piaget unterteilt aufgrund des nun dargelegten Entwicklungsverlaufs das Übungsspiel in drei darin vorkommende Klassen, und zwar das einfache Übungsspiel, die

Kombination ohne Zweck sowie die Kombination mit Ziel. Das einfache Übungsspiel reproduziert eine Verhaltensweise, die normalerweise auf ein nützliches Ziel gerichtet ist außerhalb dessen üblichen Kontextes (vgl. Piaget 2009, 152). Das verwendete Schema wird bereits beherrscht und daher ohne das Bestreben des Erlernens ausgeführt, sondern aus Freude daran, dass es funktioniert. Solche Schemata werden anschließend, ohne dies zu planen oder dabei ein Ziel zu verfolgen, miteinander kombiniert, in späterer Folge wird ein spielerisches Ziel hinter diesen Kombinationen zu finden sein.

Das Symbolspiel

Das symbolische Spiel stellt für Piaget eine geistige Assimilation dar. Das Kind stellt sich ein bestimmtes Objekt vor, das Bezeichnete, und überträgt diese Vorstellungen auf ein anderes, das Zeichen. So dient etwa ein Stück Holz als Zeichen, um mit dem Bezeichneten, einem Auto, spielen zu können, denn dieses ist in der Realität für das Kind nicht als Spielzeug zugänglich. Hierfür ist natürlich die bereits beschriebene Symbolfunktion notwendig, die es dem Kind erst erlaubt, sich ein nicht unmittelbar vorhandenes Objekt vorzustellen und es, auch wenn dieses Objekt schon vor längerer Zeit zuletzt gesehen wurde, durch ein anderes Objekt darzustellen. Die Fähigkeit zu einer solchen aufgeschobenen Nachahmung wird in der sechsten sensomotorischen Phase erworben. Mit diesem Entwicklungsschritt kann sich das Kind Symbole auch im Spiel zunutze machen.
Das Symbolspiel wurde von Piaget in unterschiedliche Stadien und Unterstadien kategorisiert und detailliert beschrieben, eine genaue Betrachtung des Symbolspiels wird aufgrund seiner Komplexität hier jedoch nicht möglich sein. Daher werden nur die wesentlichsten Entwicklungen thematisiert.
Das symbolische Schema stellt den Übergang vom Übungsspiel in das Symbolspiel dar, hier werden eigene Handlungen symbolisch dargestellt, etwa wenn das Kind außerhalb des üblichen Kontextes so tut, als würde es sich schlafen legen (vgl. Petter 1976, 77). Im ersten Stadium des Symbolspiels werden symbolische Schemata von dem Kind auf neue Objekte übertragen, beispielsweise wird nun mit demselben Handlungsablauf so getan, als würde die Puppe schlafen gehen. Hier wird im Spiel vor allem das wiedergegeben, was das Kind selbst erlebt hat und noch einmal erfahren will, um sich seine Fähigkeiten vor Augen zu führen, eine unangenehme Situation zu

überwinden, sie erträglich zu machen, sie zu akzeptieren oder auch um eine beängstigende Erfahrung, der sich das Kind in der Realität noch nicht stellen konnte, im Spiel zu meistern (vgl. Piaget 2009, 171ff). In der zweiten Phase ist bereits eine Rückentwicklung des Symbolspiels zu erkennen, da die Symbole immer mehr an die Realität angeglichen werden. Die wahrheitsgetreue und genaue Gestaltung des Symbols erhält in dieser Phase für das Kind eine besonders große Bedeutung. Zudem sind die symbolischen Kombinationen nun nicht mehr zusammenhanglos, sondern weisen eine relative Ordnung auf. Auch kollektive Symbole werden häufiger, wodurch in gemeinsam gestalteten Spielen die Rollen zunehmend voneinander differenziert (und nicht mehr imitiert) und aufeinander abgestimmt werden, sich also ergänzen. Im dritten Stadium bilden sich die Symbolspiele weiter zurück, während die Regelspiele und die symbolischen Konstruktionen immer mehr Bedeutung erhalten. Dies ist durch die soziale Anpassung des Kindes an seine Umwelt zu erklären; das Spiel ist nun immer weniger deformierend und gleicht sich weiter der Realität an.

Das Regelspiel

Das Regelspiel entsteht etwa in der zweiten Phase des Symbolspiels und wird ab der dritten Phase immer häufiger beansprucht, dabei bleibt es ein Leben lang erhalten und entwickelt sich ebenso lange weiter. Es können übermittelte Regeln, die durch soziale Beziehungen, etwa von den Eltern an die Kinder, weitergegeben werden, von spontanen Regeln, die durch die Sozialisierung einfacher Übungs- oder Symbolspiele zustande kommen, unterschieden werden. Regelspiele sind also

„sensomotorische Kombinationsspiele (Laufspiele, Murmel- oder Ballspiele usw.) oder intellektuelle Kombinationsspiele (Kartenspiele, Schach usw.), und zwar mit einem Wettstreit zwischen Individuen (…) und sie sind reglementiert entweder durch Normen, die von Generation zu Generation überliefert werden, oder durch im Augenblick getroffene Übereinkommen“ (Piaget 2009,185).

In der Bemühung nach einer möglichst realitätsgetreuen Gestaltung des Spiels, etwa beim „Schule spielen“, ist das Wiedererlangen des Gleichgewichts zwischen Akkommodation und Assimilation erkennbar. Da sich das Kind seiner Umwelt anpassen möchte, in kollektiven Spielen zunehmend Regeln als notwendig erachtet und nun verstärkt Befriedigung im realen Leben findet, können Übungs- und Symbolspiele sich in Regelspiele transformieren bzw. in sie integriert werden.

6. Die Anfänge des Basalen Theaters

Joanne Lewis gründete 1986 in England die Magical Experiences Arts Company (MEAC). Es handelt sich hierbei um eine Theatergruppe, die Erlebnistheater für Personen mit schwerer Behinderung anbietet mit dem Ziel, individuelle Formen des Ausdrucks gemeinsam mit den Teilnehmern zu finden. Auch Personen ohne Behinderung bekommen die Möglichkeit, ihre bestehenden Vorurteile, Ängste und Unsicherheiten im Kontakt mit Menschen mit Behinderung im gemeinsamen Austausch und Erleben abzubauen. Dies spornt dazu an, einander auf neue Art und Weise wahrzunehmen. Die Gemeinsamkeiten, nicht die Differenzen der Menschen rücken in den Vordergrund.

Dabei arbeitet die MEAC mit einer vorgegebenen Rahmenhandlung, die einen gemeinsamen Ausgangspunkt für alle Teilnehmer darstellt, diese wird ohne verbale Sprache erfahrbar gemacht, durch „vielseitige pantomimische und tänzerische Elemente, unterschiedliche Musikformen, körpersprachliche und mimische Darstellungen und köpernahe Zuwendung“ (Lamers 1996, 221). Zusätzlich arbeitet die Theatergruppe mit ästhetischen Elementen, die eine gewisse Faszination auf die Teilnehmer ausüben, so werden etwa Momente der Überraschung und Entspannung durch sie ausgelöst. Hierzu zählen das Licht, die Bühnendekoration, Kostüme und geschminkten Gesichter der Darsteller sowie der „Magic Dust“, der bunt glitzernde Staub, der mit einfühlsamen Berührungen der Hände übertragen wird. Durch ihn wird das Herstellen des ersten Kontakts erleichtert, es wird Nähe aufgebaut, tiefes Interesse an einem Austausch mit dem Gegenüber vermittelt und eine Atmosphäre des Wohlbefindens erzeugt. Dies stellt die Basis des weiteren Prozesses dar (vgl. ebd. 227).

Durch das Herstellen eines Freiraums wird das Missverhältnis, das zwischen Personen mit und ohne Behinderung häufig besteht (eine Person betreut – die andere wird betreut) aufgehoben. Es gibt keine pädagogischen oder therapeutischen Ziele und daher auch keine Notwendigkeit zu betreuen, zu belehren oder zu therapieren. Die Teilnehmer sind so offen für einen Austausch, in dem die Rolle des Zuschauers und des Gestalters abgewechselt wird; das gemeinsame Erleben und Einander-Begegnen sind ausschlaggebende Aspekte des Prozesses.

Auch der emotionale Ausdruck erhält einen hohen Stellenwert. Da viele Menschen mit schwerer Behinderung nicht die Möglichkeit haben ihre Gefühle, auch ihre negativen

Emotionen wie Trauer, Angst, Frustration oder Einsamkeit, über verbale Sprache oder ihren Körper auszudrücken bzw. bislang kaum ein geeigneter Freiraum geschaffen wurde, um dies tun zu können, werden diese negativen Emotionen häufig unterdrückt (vgl. http://www.bemagical.org/methods). Die MEAC schafft in ihren Stücken einen solchen Freiraum und kann den Teilnehmern Angebote anreichen, um sich auch in ihrem alltäglichen Leben auszudrücken und mit ihrer Umwelt zu interagieren. Spiel und Kommunikation werden wechselseitig miteinander verknüpft, durch die beschriebenen „atmosphärestiftenden ästhetischen Medien“ und die „beziehungsstiftenden Interaktionen“, etwa das Kommunizieren über die Hände, wird auf der Basis gegenseitigen Vertrauens ein „spiralförmiger Verstehensprozeß“ entwickelt (vgl. Lamers 1996, 236). Wenn sich die Partner aufeinander einlassen, kann ein Dialog entstehen, der unabhängig von den Möglichkeiten, sich zu bewegen oder verbale Sprache zu verwenden, stattfindet.

7. Grundlagen des Basalen Theaters

7.1. Ziele des Basalen Theaters

In diesem Kapitel sollen die unterschiedlichen Ziele des Basalen Theaters dargelegt werden. Dabei sind nicht Ziele gemeint, die die Teilnehmer durch bestimmte Tätigkeiten erreichen sollen, sondern solche, die der Spielleiter durch individuell angepasste Angebote anstrebt. Das Erreichen von Zielen ist daher auf den Spielleiter, nicht auf die Teilnehmer zu beziehen.
Folgende Ziele können im Basalen Theater bestehen:

- Basales Theater zur Vermittlung von Bildung und Kulturgut
- Basales Theater als Erlebnis von Atmosphären, Stimmungen und Emotionen
- Basales Theater als Spiel-, Handlungs-, Begegnungs- und Freiraum
- Basales Theater zur Förderung von Sinneswahrnehmung, Motorik, Kommunikation und Kognition

In der Praxis werden weniger einzelne Ziele gewählt, sie werden vielmehr miteinander verbunden und stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander, jedoch ist häufig eine Konzentration auf bestimmte Aspekte erkennbar. Der Kontext eines Basalen Theaterstücks ist ausschlaggebend für die stärkere Ausprägung bestimmter Aspekte. So ist es nicht verwunderlich, dass in Schulen die Vermittlung von Bildung und Kulturgut einen wichtigen Platz im Basalen Theater einnimmt, während Zeit für freies Spiel oftmals nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Wird ein Basales Theaterstück im Zuge eines Freizeitangebots inszeniert, werden Förderung und Bildung vermutlich in den Hintergrund rücken und das Bereitstellen eines Freiraums zum gemeinsamen Austauschen und Spielen an Bedeutung gewinnen. Die unterschiedlichen Umsetzungsformen des Basalen Theaters werden in Kapitel 7.2. erläutert; hierbei werden die Vermittlung von Bildung und Kultur, das Kreieren von Stücken auf Grundlage der Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer sowie freies Improvisationstheater thematisiert.
Das Erleben von Atmosphären, Stimmungen und Emotionen stellt die Grundlage jeden Basalen Theaterstücks dar; auf welche Weise dies umgesetzt werden kann, wird in Kapitel 8 näher erläutert. Spiel- und Begegnungsräume können in unterschiedlich

hohem Maße Teil des Basalen Theaters sein, sie setzen stets das Bereitstellen von Freiräumen voraus (siehe Kapitel 8.2.). Auf das Spiel und die Kreativität von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung sowie auf Spielräume im Basalen Theater wird in Kapitel 8.1. eingegangen, Begegnungsräume meinen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten; sie werden in Kapitel 8.3. thematisiert.
In welcher Form Förderung innerhalb des Basalen Theaters stattfindet, gilt es im Zuge dieser Arbeit herauszufinden, was erst im Resümee wird beantwortet werden können.

7.2. Umsetzungsformen

Literarische Vorlagen und kulturell bedingte Themen als Rahmenhandlung

Basales Theater findet aktuell vor allem in Schulklassen mit Schülern mit schwerer Behinderung Anwendung. In diesem Kontext stellt es unter anderem eine Möglichkeit dar, Kulturgut und Bildung zu vermitteln. So werden beispielsweise Kinder- und Jugendliteratur, Märchen oder jahreszeitliche Themen als Inhalt gewählt.
Bildung geht im Sinne von Humboldt nicht davon aus, was der Pädagoge beabsichtigt, sondern was die Person, die den Vorgang des Sich-Bildens vollzieht, tut. Das Handeln der Person, die sich bildet, steht also im Vordergrund, nicht die Ziele des Pädagogen. Bildung ist nach Humboldt „erstens Bildung von *Kräften*, zweitens *höchste* und drittens *proportionierlichste* Entfaltung dieser Kräfte, die es schließlich viertens zu einem *Ganzen* zusammenzufassen gilt“ (vgl. Koller 2009, 75, Hervorhebung im Original). Dabei wird nicht von äußeren Bedingungen ausgegangen, sondern von den Möglichkeiten, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Es gilt daher die vielfältigen, individuellen Fähigkeiten ausgewogen und so gut es dem Individuum möglich ist, zu entfalten und zu einem Gesamten zu verbinden.
In der Auswahl der Literatur für ein Basales Theaterstück werden stets die Interessen der Teilnehmer berücksichtigt, um ihnen solche Bildungswege zu eröffnen. Auch der Teilhabe an kulturellem Gut soll hier Rechnung getragen werden. So wird in einem Interview von einer Klassenlehrerin beschrieben, dass Geschichten zum Kulturgut der Menschen gehören. Da Vorlesen alleine jedoch nicht auszureichen scheint, um Geschichten zu vermitteln, werden Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen von der Teilhabe an Geschichten ausgeschlossen. Basales Theater stellt eine Möglichkeit dar, sie an diesen Geschichten „teilnehmen zu lassen auch Jenseits von der Frage: Was verstehen sie da davon?“ (Frau F S.226, Z.34). Dies bedeutet, dass

der Inhalt der Geschichte nicht zwangsläufig über das Denken aufgenommen werden muss, sondern „auch wirklich nur über die menschliche Empfindung“ verstanden werden kann (Frau F S.226, Z.42f)[6]. Es gilt daher neben der üblichen verbal-akustischen Form des Erzählens auch individuelle Formen der Inhaltsvermittlung und -aufnahme aufzugreifen. Über das Vermitteln der Stimmung und der Atmosphäre der Geschichte wird etwa auch deren Inhalt transportiert. Wie dies umgesetzt werden kann, wird in den Kapiteln 8.1.2., 8.4. und 8.6. aufgegriffen.

Die literarische Vorlage wird dabei meist elementarisiert, wobei „der Inhalt nicht verfälscht, vereinfacht oder minimalisiert“ werden darf, sondern „auf seine elementaren Grundstrukturen zurückgeführt und das Typische und Konstitutive erschlossen werden“ (Offermans/Suilmann 2003, 193) soll. Auch hier muss von dem Gedanken, dass der jeweilige Inhalt intellektuell nicht aufgenommen werden kann, weswegen er vereinfacht werden muss, Abstand genommen werden. Stattdessen soll versucht werden, das Wesentliche der Geschichte inhaltsgetreu zu erfassen und zu vermitteln. Basales Theater kann als Methode verstanden werden, die dazu dient, Menschen mit schwerer Behinderung am Kulturgut teilhaben zu lassen und Bildung zu vermitteln. Dabei wird jedoch der Freiraum im Sinne eines Möglichkeitsraums eingeschränkt. So stellt Basales Theater, das sich an einer festen Rahmenhandlung orientiert, eine „fremdgesteuerte Veranstaltung“ (Herr D S.213, Z.269) dar, denn erstens wird das übergeordnete Thema auch bei der Berücksichtigung der Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer zumeist nicht von diesen selbst ausgewählt, und zweitens zieht auch ein selbst gewähltes Thema aufgrund seiner Handlung und seines Ablaufs Grenzen, die nicht überschritten werden können:

„…also es ist eigentlich eine fremdbestimmte Zeit, wo man zwar schaut, dass es ihre Interessen, ihre Möglichkeiten und ihre Kompetenzen trifft aber es ist nichts wo sie jetzt die Entscheidung hätten, also die Frau Holle kann jetzt nicht ein Papagei werden und davonfliegen und es kann ein Hahn auf dem Mist jetzt nicht plötzlich ein Rauchfangkehrer werden, also es ist ein sehr enger Rahmen der das freie Spiel ja gar nicht ermöglicht“ (Frau F S.232, Z.251ff).

[6] Es ist bezeichnend für die medizinische Betrachtung des Behinderungsbegriffs, dass die mangelnde Teilhabe von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung an Kulturgut damit begründet wird, dass sie es, etwa aufgrund der Komplexität des Inhalts, intellektuell nicht aufnehmen könnten, anstatt davon auszugehen, dass die Umwelt bisher noch keine geeignete Möglichkeit gefunden hat, komplexe Inhalte angemessen zu vermitteln. So inszenierte etwa Simone Seitz (1998) „Parzival“ mit Jugendlichen mit schwerer Behinderung in Form eines Basalen Theaterstücks.

Durch die Rahmenhandlung wird die Möglichkeit, nach eigenen Vorstellungen zu handeln und zu spielen, beschränkt, der Fokus liegt auf dem Erleben der Geschichte. Inwiefern dennoch Spielmöglichkeiten bestehen, wird in der Betrachtung des Spiels innerhalb des Basalen Theaters genauer thematisiert werden. Beispiele hierzu finden sich auch im Beobachtungsprotokoll in Kapitel 13.3. unter der Überschrift „Erlebniswelten“.

Die vom Spielleiter entwickelte Geschichte als Rahmenhandlung

In diesem Fall stehen die Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer sowie ihre Art sich ausdrücken und zu interagieren im Vordergrund. Ziel ist es dabei nicht von dieser Basis aus neue Fähigkeiten mechanisch einzulernen und dann auf der Bühne zu präsentieren, sondern jeweils das beizutragen, was bereits gekonnt wird. So inszenierte Herr G ein Stück mit dem Titel „JEKAWA“ (Jeder kann was), um dieses Konzept bewusst umzusetzen:

„Ja also bei JEKAWA haben wir im Grunde genommen das aufgegriffen was wir beim Basalen Theater quasi für uns gelernt haben, dass es nämlich sinnvoll ist davon auszugehen was die Schüler können, (…) jeder soll das einbringen, was er kann.“ (Herr G S.245, Z.328ff).

Um die verschiedenen Fähigkeiten und Interessen der Schüler in einem Stück unterzubekommen, wurde eine Rahmenhandlung gewählt, in der eine große Anzahl unterschiedlicher Bilder gestaltet werden konnte. Dies bot sich besonders an, da das Stück klassenübergreifend inszeniert wurde und so jede Klasse ein eigenes Thema wählen konnte, das für die jeweiligen Schüler geeignet schien.

„…angeboten hat sich da ein Schiff mit verschiedenen Decks, da gabs dann eben die Küche, was natürlich basal auch interessant ist, vom Essen her, es gab den Wellnessbereich, da bot sich an sozusagen die Basale Stimulation die wir tagtäglich machen mit einigen Schülern, und auch so ein bisschen Snoezelen dabei, das sozusagen zum Thema zu machen, also den Alltag zum Thema zu machen“ (Herr G S.245, Z.342ff).

Neben den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer sind es stets die Umsetzungsmöglichkeiten, die zu der Auswahl einer bestimmten Rahmenhandlung beitragen. So wird in diesem Fall deutlich, dass das gewählte Thema nicht nur viele alltagsnahe Handlungsoptionen bereithält, sondern ebenso das Erfahren der

unterschiedlichen Schiffsbereiche (Küche, Wellnessraum, Maschinenraum usw.) über verschiedene Sinne ermöglicht.
Handlungen, die vom Spielleiter geschrieben werden, eignen sich auch für die Umsetzung von Lebensthemen, so kann etwa das Thema „Zu Hause gehalten sein“ (Frau F S.228, Z.89) in einem Basalen Stück verarbeitet werden, um die familiäre Situation der Schüler aufzugreifen, oder ein Stück mit dem Titel „Komm und fliege mit mir fort“ (Frau H S.255, Z.49), in dem die Lebenssituation der Jugendlichen, die die Schule demnächst beenden werden und sich in eine neue Lebens- und Arbeitssituation begeben, aufgegriffen wird. Es liegt dabei im Ermessen der durchführenden Personen, zu welchen Stücken Publikum eingeladen wird, und welche mit den Schülern alleine umgesetzt werden.

Das frei improvisierte Theaterstück ohne Rahmenhandlung

Ein solches Basales Theaterstück könnte sich rein nach den Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmer richten, es wird weder eine bestehende noch eine selbst erdachte Geschichte als Rahmenhandlung eingesetzt. Hierzu ein Beispiel von Herrn D, der im Interview beschrieb, wie ein solches Theaterstück aussehen könnte:

„Es gab eine Schülerin die, eben auch wie alle Schüler dort als schwerst mehrfachbehindert gelten kann, die im Rollstuhl saß, die nicht aktiv gesprochen hat, die auch schwer ihre Stimmung und so weiter ausdrücken konnte bzw. waren sie schwer für andere lesbar. Was sie konnte, sie hatte im Bereich Musik ein wirklich Drum – Computer ähnliches festes Metrum in ihrem Körper also wenn man ihr zwei Gegenstände in die Hand gegeben hat dann konnte die, und das hat sie mit Inbrunst gemacht, einen Takt schlagen den sie auch durchgezogen hat (…) und (…) solche Vorlieben, Tätigkeiten, etwas was jemand gut kann und auch gerne macht das man so was aufnimmt und dann zum Beispiel ganz simple Szenen inszeniert wo zum Beispiel so eine Schülerin die jetzt meinetwegen so einen Takt schlägt, dass man da etwas drum herum baut und darauf irgendwie antwortet in einen Dialog einsteigt zum Beispiel mit einem anderen Instrument oder mit Geräuschen oder was auch immer, irgendwie eine Form von zum Beispiel Musik sich darum vorstellen könnte die sich um das was diese Schülerin da konkret macht, also sich darauf direkt bezieht“ (Herr D, S.212, Z.245ff).

In dieser Form des Basalen Theaters kann intensiv kommuniziert und interagiert werden, die Teilnehmer haben als kreative Verursacher des Stücks nicht nur Einfluss auf das Theaterstück, sondern kreieren es selbst völlig frei nach ihren Vorstellungen. Da selbstbestimmtes Handeln für Personen mit schwerer Mehrfachbehinderung im

Alltag oftmals nicht ausreichend möglich ist, wäre dies ein Angebot hierfür, was einerseits Freude bereitet und sich andererseits positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken und die durchführende Person darin bestärken könnte, sich auch weiterhin mit ihrer Umwelt auszutauschen.
Um dies zu ermöglichen, müssen die Partner in einem solchen Theaterstück offen für jede Form des Ausdrucks sein und darauf achten, nicht manipulativ einzugreifen, sondern lediglich auf die Angebote der Teilnehmer zu antworten bzw. auf diese einzusteigen. Das improvisierte Basale Theaterstück könnte als tatsächlicher Freiraum dienen, in dem die Handlungen des Teilnehmers keiner Fremdbestimmung unterliegen. Hier wären auch alle Bedingungen für freies Spiel gegeben, unter der Voraussetzung, dass, abgesehen vom Möglichkeitsraum, auch der physische Raum (ideale Sitz- oder Liegemöglichkeiten, Erreichbarkeit von Spielmaterial, genügend Platz etc.) entsprechend gestaltet ist.
Basales Theater als Improvisationstheater könnte vor allem als Freizeitangebot Anwendung finden. Im Zuge der Recherche für diese Arbeit konnte allerdings im deutschsprachigen Raum kein entsprechendes Angebot gefunden werden.

7.3. Leitideen des Basalen Theaters

Basales Theater kann ein Thema oder eine Geschichte als Grundlage aufweisen oder von den Handlungen der Schüler aus entwickelt werden, in jedem Fall orientiert es sich jedoch an den Fähigkeiten und Interessen der Schüler und nicht daran, was sie (noch) nicht können. So werden die Themen danach gewählt, was die Schüler gerne machen, wo sie sich mit einbringen können, was sie gerade besonders interessieren könnte, und nicht danach, welcher Inhalt sich besonders dazu eignen würde, beispielsweise die Hand-Augen-Koordination zu verbessern. „Die Stärken und Interessen der Schüler spiegeln sich im Unterrichtsvorhaben wider bzw. bilden die Grundlage für die Auswahl einer Geschichte (…) oder eines Themas (vgl. Bertrand/Stratmann 2002, 8).
Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, denn der Aufbau auf den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer, das Ernstnehmen ihres Handelns und ihrer Art sich auszudrücken sowie das adäquate Reagieren darauf (angemessene Angebote, Kommunizieren über von den Teilnehmern präferierte Kommunikationskanäle etc.) legen den Grundstein für einen Austausch auf gleicher Augenhöhe. Hieraus kann das für die weitere Auseinandersetzung mit der Umwelt notwendige, gegenseitige

Vertrauen aufgebaut werden, das auch als Voraussetzung für tiefgreifendendes, gemeinsames Spielen und Interagieren betrachtet werden kann. Das vorhandene Handlungsrepertoire und die verwendeten Kommunikationskanäle zu übergehen würde bedeuten, aneinander vorbeizuhandeln und aneinander vorbeizureden. Unter solchen Bedingungen könnte kein gemeinsames Lernen, Spielen oder Interagieren stattfinden, die Angebote würden beim Gegenüber nicht ankommen.

Ein Leitgedanke des Basalen Theaters ist daher, die Person mit schwerer Mehrfachbehinderung und ihr Wahrnehmen, Handeln, Spielen und Kommunizieren in ihrem So-Sein zu akzeptieren und es entweder zur Grundlage des Theaterstücks zu machen oder es so gut wie möglich in die Inszenierung aufzunehmen, um einander zu erreichen und etwas Gemeinsames entstehen zu lassen, um mit und nicht am Menschen zu arbeiten. Auf dieser Basis entsteht für die Kinder die Möglichkeit, „sich auszudrücken, aktiv zu sein und sich als positiv zu erleben“ (Manecke 1997, 317).

Basales Theater versteht sich als Prozess. Eine Gruppe beschäftigt sich je nach Intensität über einen Zeitraum von mehreren Wochen oder Monaten mit dem Theaterstück, dabei ist es wichtig, dass die Kinder von Anfang an in jeder Phase aktive Mitwirkende sind. Dies ermöglicht den Teilnehmern, den Inhalt auf vielfache Weise zu erleben. Bei der Bearbeitung einer Geschichte kann so durch das gemeinsame Gestalten von Kostümen, Requisiten und Bühnenbildern etwa der Kontext erfahrbar gemacht (Wie sieht eine mittelalterliche Burg aus? Welche Kleidung wurde zu dieser Zeit getragen? Was wurde gegessen?) und dadurch der Inhalt einer Geschichte in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. Das selbstständige Herstellen erlaubt dabei diese Erfahrung auf unterschiedlichen Sinnesebenen anzubieten, wodurch der Inhalt für die Teilnehmer besser greifbar wird (Fühlen von Stoffen, Auswahl von Farben, riechen und schmecken von Lebensmitteln etc.). Werden Angebote von außen gemacht, so ist zu beachten, dass jeder Mensch unterschiedlich wahrnimmt (z.B. ab wann ist etwas heiß oder kalt) und daher besonders auf nonverbale Kommunikationskanäle eingegangen werden sollte, um herauszufinden, welches Angebot für den Teilnehmer angenehm oder unangenehm ist. Auch bei der Verwendung einer vorgegebenen Rahmenhandlung bleibt es nicht beim passiven Aufnehmen von Angeboten, sie dient vielmehr einem gemeinsamen Ausgangspunkt, von dem aus individuelle Angebote gemacht bzw. individuelle Möglichkeiten zum selbstständigen Handeln geschaffen werden können.

Basales Theater „lebt von ganzheitlichen Sinneserfahrungen, Stimmungen und Gefühlen“, der Mensch wird „über Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung, Befindlichkeit und Kognition“ angesprochen und erhält „die Möglichkeit über diese Ebene wahrzunehmen und sich auszudrücken“ (ebd. 317, 321). Das Erleben über alle Sinne basiert zumeist auf Andreas Fröhlichs Konzept der Basalen Stimulation, es stellt einerseits eine Möglichkeit der Förderung dar und ermöglicht andererseits das Erleben von Atmosphären, Inhalten und Emotionen über Nah- und Fernsinne. Neben den erwähnten körpereigenen Mitteln werden „Inhalte, Stimmungen sowie Aussagen von Geschichten“ auch durch „verschiedenste Materialien, Lichteffekte, Musik usw. erlebbar“ gemacht (Bertrand/Stratmann 2002, 7). Oftmals wird versucht, innerhalb eines Basalen Theaterstücks ohne verbale Sprache auszukommen, um Ruhe einkehren zu lassen und um sich besser auf die Kommunikationskanäle, die von der nonverbalen Person angeboten werden, einlassen zu können. Der Einsatz von alternativen Kommunikationsformen neben der verbalen Sprache wird noch genauer in Kapitel 8 thematisiert. Wird auf das Einbeziehen einer Lautsprache Wert gelegt, wird häufig mit Unterstützter Kommunikation gearbeitet. Dies hat unterschiedliche Gründe, beispielweise wird Unterstützte Kommunikation eingesetzt, um die dargebrachte Handlung für ein Publikum sinnfällig zu machen und trotzdem Schüler und nicht etwa das Lehrpersonal sprechen zu lassen, um Kommunikation anzubahnen und den Gebrauch von Sprachausgabegeräten, Bildkarten, Gebärden etc. spielerisch zu erlernen oder auch „damit die Kinder (…) das Gefühl haben, es steht ihnen eine Form von Sprache zur Verfügung, wenns auch nicht die eigene ist“ (Frau H, S.261, Z.263f). Ob ohne verbale Sprache, also auch ohne Unterstützte Kommunikation, gearbeitet oder verbalisiert wird, ist abhängig von Kontext und Zielen des Basalen Theaterstücks. Zusammenfassend lassen sich folgende Leitideen festhalten:

- Die Erarbeitung eines Basalen Theaterstücks ist ein Prozess, der sich häufig über drei bis sechs Monate erstreckt.
- Basales Theater ist voraussetzungsfrei, dabei nehmen die Teilnehmer, unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung, niemals Statistenrollen ein, sondern sind aktiv an allen Phasen des Prozesses beteiligt bzw. steuern diese selbstbestimmt.
- Basales Theater wird je nach Kontext und Ziel von einer festen Rahmenhandlung geleitet (z.B. ein Märchen), aus den Handlungen und Spielen der Teilnehmer entwickelt (z.B. als Improvisationstheater), oder die Spielleiter entwickeln selbst eine Geschichte basierend auf den Angeboten, Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer.
- In Basalem Theater können Inhalte, Stimmungen, Emotionen und Atmosphären über alle Sinne, Sprache, Mimik, Gestik, Bewegung, Befindlichkeit und Kognition sowie durch unterschiedliche Materialien, Licht und Musik wahrgenommen und individuell ausgedrückt werden, der Ausdruck erfolgt zusätzlich über Berührung, Atemrhythmus, Körperhaltung, Blicke, Lautäußerungen, eigene Gebärden etc.
- Basales Theater wird je nach Kontext und Ziel nonverbal, mit einer Laut- und/oder Gebärdensprache sowie mit Unterstützter Kommunikation umgesetzt, Basale Kommunikation sollte in jedem Fall Teil der Umsetzung sein.
- Eine Vorführung des abgeschlossenen Projekts kann auf einer vom Publikumsraum abgetrennten Bühne oder in einem Erlebnisraum in Form eines Mitmachtheaters verwirklicht werden. In einem Erlebnisraum gehen alle Teilnehmer – die Personen, die das Stück entwickelt haben, die Spielleiter sowie die Besucher – als gleichberechtigte Partner in das Geschehen hinein, um es gemeinsam zu erleben.
- Jeder Teilnehmer trägt zum Basalen Theaterstück bei, was er kann und möchte, und nimmt sich heraus, was für ihn interessant und brauchbar ist. Es werden Angebote gemacht bzw. wird auf Angebote der Teilnehmer eingegangen, dabei wird kein Druck erzeugt, bestimmte Tätigkeiten auszuführen bzw. dies auf eine bestimmte Art und Weise zu tun.

8. Theoriegestützte Elemente des Basalen Theaters

Es sollen nun einige wichtige Bausteine des Basalen Theaters genauer betrachtet werden. Dabei handelt es sich um Themen, Konzepte und Methoden, die einerseits in den Experteninterviews konkret angesprochen wurden, beispielsweise die Basale Stimulation oder die Unterstützte Kommunikation, und andererseits wurden Aussagen zu einem bestimmten Thema wie: Die Schüler sollen „möglichst viel selbst agieren also die Selbstständigkeit wird da gefördert“ (Frau E S.215, Z.23), der Schüler solle merken „ah, ich kann ja damit was bewirken“ (Herr J S.280, Z.195), oder es würde versucht werden, „zusammen Strategien zu entwickeln wie er [der Schüler, Anm. des Verfassers] (…) mit neuen Dingen besser klarkommt, und dabei eben auch eine gewisse Selbstständigkeit, Teilselbstständigkeit entwickeln kann“ (Herr G S.239, Z.122ff) einem bestimmten Konzept, in diesem Fall der Basalen Aktivierung, zugeordnet. Diese Zuordnung erfolgte in der Auswertung der Experteninterviews. Auf diese Weise wurden die in den nächsten Kapiteln thematisierten theoriegestützten Elemente bestimmt. Anschließend wird jeweils deren Relevanz im Basalen Theater erörtert.

8.1. Spiel

8.1.1. Spiel bei schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung

Geschichtliche Betrachtung

Das Spiel von Kindern mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung ist erst seit Mitte des letzten Jahrhunderts Inhalt von wissenschaftlichen Untersuchungen. Dies erklärt sich unter anderem daraus, dass im deutschsprachigen Raum im Zuge des Nationalsozialismus unzählige Menschen mit schweren geistigen und Mehrfachbehinderungen ermordet wurden und sie auch nach 1945 kaum Zugang zu Bildung erhielten (siehe Kapitel 4.1). Erst mit der Anerkennung der Bildsamkeit beschäftigten sich zunehmend mehr Personen auf wissenschaftlicher Ebene mit den Verhaltensweisen dieser Personengruppe, so auch mit dem Spiel. Hildegard Hetzer untersuchte in den 1950er-Jahren das Spiel von Kindern mit schwerer geistiger Behinderung und leistete dabei im deutschsprachigen Raum Pionierarbeit (vgl. Lamers 1996, 79).

Hetzer beschreibt das Spielverhalten der Kinder gemäß dem Wissenstand ihrer Zeit durch eine Aufzählung defizitärer Merkmale. Diese Sichtweise ergibt sich aufgrund des Vergleichs des Spiels von Kindern mit schwerer geistiger Behinderung und dem Spiel von Kindern, deren Entwicklungsverlauf den Normvorstellungen entspricht. So beschreibt sie das Spiel des „Hilfsschulkindes“ etwa mit folgenden Merkmalen:

Spielmotivation

- Sie „verspüren oft wenig eigene Antriebe zum Tätig sein“
- Sie „bleiben stecken“, wenn man ihnen beim Spiel nicht weiterhilft
- Manche von ihnen zeigen eine „dranghafte Unruhe“, durch die sie ständig tätig sind, „aber keinesfalls wirklich spielen“
- Die Kinder neigen zur „Unproduktivität“

Spielhandlung

- Es ist eine „fehlende Dynamik“ innerhalb des Spiels bemerkbar
- Es besteht eine „fehlende Entwicklung im Spiel selbst“
- Sie sprechen vermehrt auf „primitive Genüsse aller Art“ an, wodurch häufig das Genießen und nicht das Tätigsein vonseiten der Bezugspersonen gefördert wird
- Es besteht keine „organisierte Spielhandlung“, sondern es gibt „Einzelbetätigungen mit und an den Dingen“
- Sie zeigen eine „geringe Spontanität und Dranghaftigkeit des Tuns“
- Sie weisen einen „Hang zur monotonen Wiederholung“ auf

Spielmaterial

- Sie zeigen eine „geringe Abwechslung in der Wahl des Spielmaterials“
- Spielzeug wird ohne Hilfe von außen „nur in sehr geringen Variationen genutzt“
- Wechsel des Spielzeugs muss „im allgemeinen durch eine Erzieherin veranlaßt werden“

(Hetzer 1955, 645f/1956, 3ff)

Aus heutiger Sicht erscheinen diese Beschreibungen wenig angebracht, um das Spiel von Kindern, unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung, zu beschreiben. Jedoch sind die Erkenntnisse, die Hetzer aus ihren Untersuchungen gewann, für die weitere Forschung kaum zu überschätzen. Hetzer erkannte den Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten des Kindes, mit schwerer geistiger Behinderung zu spielen, und

seiner sensomotorischen und kognitiven Entwicklung. So beschrieb sie bereits 1955, dass die Spielmaterialien und die unmittelbare Umgebung den Bedürfnissen der Kinder entsprechen müssen, um Spiel für das Kind zu ermöglichen. Hetzer spricht bei der Gestaltung eines geeigneten Spielumfelds, der Verwendung von adäquatem Spielzeug sowie der Unterstützung des Kindes in seinem Spiel von „Spielpflege“ (vgl. Hetzer 1955, 648).

Sind Hetzers Beschreibungen zu den Spielaktivitäten von Kindern mit schwerer geistiger Behinderung aufgrund des in den 1950er-Jahren vorherrschenden Menschenbildes nachvollziehbar, so ist es bedenklich, dass dieselben Ansichten 30 Jahre später immer noch vertreten wurden. So listet Straßmeier (1984), obwohl er anmerkt, dass Kinder mit geistiger Behinderung nicht nur als „steckengebliebene“ und „unfertige“ Wesen charakterisiert werden können, sondern sehr wohl Kompetenzen aufweisen, in Anlehnung an Hetzers Untersuchungen defizitäre Merkmale des Spiels von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen auf, darunter „geringe Zuwendungsbereitschaft zum Spielen insgesamt“, „mangelnde Fähigkeit, sich selbst einen (geeigneten) Spielpartner zu suchen“, „stereotypes, einlineares Betätigen am Spielgegenstand“ oder „Unfähigkeit oder mangelnde Bereitschaft, sein Verhalten der Regel anzupassen“ (Straßmeier 1984, 28f). Diese Betrachtungsweise war bis in die 1990er-Jahre keine Seltenheit, wie Lamers (1994, 178ff) herausarbeitet, und bis heute scheint es kaum möglich, diese scheinbar überwiegenden Defizite innerhalb der Spielhandlungen in den Hintergrund zu rücken.

So beschreibt Bunk (2008), dass die Spielansätze von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung häufig verkannt werden und die Umweltbedingungen ein Spiel ohne Unterstützung kaum zulassen, und bemerkt, dass es nicht einfach sei, „über einen Defizitkatalog gestörten Spielverhaltens hinauszukommen“ und „die unzweifelhaft bestehenden individuellen Stärken oder ‚Ressourcen‘ schwerstmehrfachbehinderter Menschen angemessen darzustellen“ (ebd. 44f).

Menschen mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung spielen

In diesem Kapitel soll einerseits der Zusammenhang von Spiel und kognitiver Entwicklung thematisiert werden, andererseits soll erörtert werden, inwiefern sich die Betrachtung des Spiels von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung verändert hat. Die Entwicklung der Kognition und des Spiels sind in Piagets Spieltheorie nicht voneinander zu trennen, daher ergibt sich auch im Spielverhalten für Piaget ein Stufenmodell, wobei frühere Stadien als Basis dienen, jedoch die zugrundeliegenden Spielformen beim Aufbau nicht verloren gehen. Obwohl er immer wieder anmerkt, dass die aufgestellten Altersangaben nur einen ungefähren Richtwert darstellen, bleibt zu fragen, wie anwendbar Piagets Spieltheorie für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung überhaupt sein kann, denn gerade die Betrachtung von Spielverhalten anhand von bestimmten Normvorstellungen führt häufig dazu, dass Spiel nicht als solches erkannt wird, wie dies bei Hetzer (1955, 1956) oder Straßmeier (1984) der Fall ist.

In der Betrachtung der Entwicklung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung (siehe Kapitel 4.3.) wurde bereits deutlich, dass Kognition keinen abgetrennten Entwicklungsbereich darstellt, sondern stets eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen erfordert, da die einzelnen Entwicklungsbereiche aufeinander einwirken und einander bedingen. So wurde erläutert, dass die Sinneswahrnehmung durch die Motorik vorangetrieben wird und sich diese Faktoren auf die kognitive Entwicklung auswirken. Piaget beschreibt in seiner Theorie der geistigen Entwicklung gerade dieses Zusammenspiel der einzelnen Entwicklungsbereiche, da die Anwendung sensomotorischer Schemata, etwa das Saugen an einem Objekt, zu Erkenntnissen und Erfahrungen führt: Ist das Objekt essbar? Wie schmeckt es? Welche Form und Konsistenz weist es auf? etc. und daher Kognition zur Folge hat.

In Anlehnung an Hahn (2003) wurde bereits erwähnt, dass durch Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung auch für die Entwicklung von Kindern mit schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung bedeutsame Erkenntnisse gewonnen wurden. So wurde etwa deutlich, dass ihre Spielentwicklung keine andere ist als bei Kindern ohne diagnostizierte Behinderung, der Unterschied liegt in den Möglichkeiten, die Umwelt zu assimilieren (siehe Kapitel 4.5.).

Das Kind, das etwa durch Sauerstoffmangel während der Geburt (peripartale Asphyxie) eine Zerebralparese davonträgt und sich aufgrund dessen mit einer

erhöhten Muskelspannung (Muskelhypertonie) sowie einer geistigen Behinderung (mentalen Retardierung) konfrontiert sieht, wird in der Möglichkeit ohne Unterstützung seinen eigenen Körper und in späterer Folge seine Umwelt zu erforschen eingeschränkt sein. Das zufällige Entdecken interessanter Verhaltensweisen etwa, wie in Kapitel 1.2.1. beschrieben, und auch der darauf folgende Versuch, diesen Zustand länger andauern zu lassen, sind aufgrund einer solchen Einschränkung ebenso erschwert wie selbst Interaktionen mit der Bezugsperson zu initiieren. Gerade solche neuartigen, spannenden Handlungen sind allerdings reizvoll für das Kind und animieren es zum Spielen. So hängt die Möglichkeit zu spielen davon ab, welche Handlungen zunächst selbstständig durchgeführt, also akkommodiert werden können, um in einem nächsten Schritt diesen Zustand an den eigenen Organismus zu assimilieren. Hierzu müssen, etwa für das Kind mit der beschriebenen Zerebralparese, die Umweltbedingungen angepasst werden, um diese Entwicklung zu ermöglichen. Die an die Bedürfnisse des Kindes angepasste Umwelt kann so nicht nur dazu beitragen, dass das Kind neue Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnt, sondern auch, dass die akkommodierten Verhaltensweisen assimiliert und so zum Spiel werden.

Im freien Spiel werden erlernte Funktionen eingeübt, das Selbstvertrauen wird durch das Erfolgserlebnis, etwas geschafft zu haben, Ursache zu sein und etwas bewirken zu können, gestärkt. Kommunikation wird durch die im Spiel entstehenden Interaktionen mit Bezugspersonen und anderen Kindern angebahnt, die Umwelt wird erforscht und so nach und nach verstanden, wodurch das Kind emotionale Sicherheit erlangt, und neben all diesen förderlichen Aspekten bereitet es ihm Freude (vgl. Kapitel 5.2.2). Somit werden im Spiel nicht nur motorische Fähigkeiten oder im späteren Symbolspiel Rollen eingeübt, es wird erfahren, wahrgenommen, erkannt, ausgetauscht, angeeignet, verstanden und somit die kognitive Entwicklung unterstützt. Da auch die Spielentwicklung des Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung keine andere ist als die eines Kindes ohne Behinderung ist Piagets Spieltheorie für diese Personengruppe nicht weniger gültig. Spiel ist für Piaget „im Wesentlichen die Loslösung einer Erfahrung von der Realität, die Wiederholung und Selbsthandhabung dieser Erfahrung, ihre Zubereitung und Formung mit dem Ziel, diese Erfahrung assimilieren zu können, d.h. sie in das eigene Verstehen völlig einzubauen“ (Flitner 2002, 61). Die Umwelt wird im Spiel also erforscht, und die neuen Erkenntnisse werden in die bereits vorhandenen Strukturen eingebaut. Eine scheinbare Andersartigkeit des Spiels von Kindern mit schwerer geistiger und körperlicher Behinderung ergibt sich aus

den mangelnden Möglichkeiten, selbstständig die nicht an diese Voraussetzungen angepasste Umwelt zu erkunden.

Allerdings besteht in einem Stufen- und Phasenmodell tatsächlich vermehrt die Gefahr, das Kind in vorgefertigte Strukturen zu pressen. Piagets Erkenntnisse über Entwicklung und Spiel können jedoch auch ohne eine solche Einteilung in ein entsprechendes Entwicklungsniveau Einblick in die Fähigkeiten und Interessen sowie in das Spiel von Menschen mit schweren Behinderungen geben. Hierzu ein Beispiel:

Eine Person mit einer Hörsehbeeinträchtigung sowie einer schweren geistigen und körperlichen Behinderung liegt auf einer Matratze und hält ein Band in den Händen, das sie stundenlang durch die Finger fädelt, zwischendurch lässt sie das Band fallen und sucht mit ihren Händen die Matratze um sich herum ab, bevor sie dasselbe Band wieder aufnimmt und ihr Spiel weiterführt.

Diese Handlungssequenz könnte schnell als einfallsarme Stereotypie interpretiert werden, denn es handelt sich offenbar um eine monotone Handlungswiederholung, die keinerlei Entwicklung oder Interesse an anderen Materialien erkennen lässt.

Lässt sich ein Partner jedoch auf die Person ein, fallen Handlungsvariationen auf, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. So tauscht sie die Bänder regelmäßig, wenn Alternativen in spürbare Nähe gelegt werden, die unterschiedlichen Materialien werden also erkannt (wiedererkennende Assimilation) und abwechselnd spielerisch untersucht. Je nach Länge, Dicke und Material des Bandes weist es unterschiedliche Möglichkeiten auf, es um einzelne Finger oder die ganze Hand zu fädeln. Die Oberfläche lässt sich unterscheiden zwischen glatt, rau, kratzig oder seidig. Wird von einer mitspielenden Person ein weiteres Band in spürbarer Nähe um die eigenen Hände gewickelt, kommt es immer wieder zu Interaktionen in Form eines Austausches zwischen den Bändern und so zu Berührungen zwischen den Händen, obwohl die spielende Person Körperkontakt ansonsten oftmals meidet.

So ergeben sich in diesem Spiel mit Bändern all die Aspekte, die das Spiel in Piagets Sinne enthält (vgl. Kapitel 5.2.3.). Auf der Basis eines bereits erlernten Schemas wird dasselbe Handlungsschema auf unterschiedliche Materialien (Bänder unterschiedlicher Qualität) angewandt (funktionale Assimilation) und variiert, dabei ist ein exploratives Verhalten bemerkbar (Suche mit den Händen nach neuen Materialien), wobei dasselbe Material meistens nur dann wieder aufgenommen wird, wenn keine (interessanten) Alternativen in unmittelbarer Umgebung auffindbar sind oder die Person das Band bereits geraume Zeit untersucht hat und daher das Interesse

am Objekt verliert. Variation und Abwechslung scheinen also durchaus erwünscht zu sein; ob dies umgesetzt werden kann, ist jedoch von der Umwelt abhängig. Wird das Spiel mit den Bändern von anderen Personen aufgenommen, entsteht oftmals aktive Interaktion, die sich in manchen Fällen auf ein neues Spiel überträgt, das sich rein auf die Hände bezieht (Hände des jeweils anderen drücken, klopfen, betasten), das Spiel ist dabei mit sichtbarer Freude verbunden.

Die Ansicht, Handlungsabfolgen wie die anfangs beschriebene seien schädliche Stereotypien, führt immer wieder dazu, dass die Materialien, mit denen die betreffenden Handlungen durchgeführt werden, der spielenden Person in der Hoffnung entzogen werden, dass sie beginnen würde, neue Handlungsmuster ausbilden (vgl. Lenz 1996, 20). Dem Menschen wird damit jedoch die Handlungsbasis genommen, denn wenn alle Materialien, mit denen das ausgebildete Handlungsschema (ein Band wickeln) durchgeführt werden kann, entzogen werden, kann das Handlungsschema keine Verwendung mehr finden; die funktionale Assimilation wird somit blockiert. Dies bedeutet nicht nur eine Blockade im Lernen neuer Handlungsweisen, sondern auch eine Blockade des Spiels.

Dies ist besonders bedenklich, da mit dem Wiederholen bekannter Handlungsweisen ein Gefühl von Sicherheit einhergeht. Für einen Menschen mit schweren Behinderungen, für den der Alltag oftmals viele unangenehme und beängstigende Situationen beinhaltet, ist dieses Spiel, das oftmals als Stereotypie bewertet und der Person unzugänglich gemacht wird, eine der wenigen Möglichkeiten, Kontrolle zu besitzen und beängstigende Situationen auszuhalten, worin auch der Grund bestehen dürfte, weshalb diese wiederholenden Verhaltensweisen bei vielen Menschen mit schwerer Behinderung so lang anhaltend sind (vgl. Lamers 1996, 191). Wie bei jedem anderen Kind auch ist für das Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung die kompensatorische Funktion nicht die einzige Motivation zu spielen, sondern lediglich ein Teilaspekt. Die tatsächliche Bedeutung des persönlichen Spiels kann von außen kaum beurteilt werden, es bleiben Vermutungen und Interpretationen. Gerade deshalb ist es äußerst problematisch, Spielsequenzen als unbedeutsame und entwicklungshemmende Stereotypien zu bewerten und sie zu unterbinden, statt auf den vorhandenen Fähigkeiten und Interessen aufzubauen. Dieser Aspekt ist für eine Veränderung des Menschenbildes von Personen mit schwerer Behinderung ausschlaggebend, denn:

„Es gibt keinen ersichtlichen und nachweisbaren Grund, die Spielaktivitäten dieser Kinder und Jugendlichen in Frage zu stellen, abzuwerten oder zu negieren. Ihr Spiel ist immer subjektiv sinnvoll und wie ihr Atem, ihre Bewegung, ihre Wahrnehmung ein existentes Charakteristikum ihres individuellen Lebens, auch wenn es für den Betrachter von außen nicht immer zugänglich oder verständlich erscheint“ (ebd. 185).

Erst wenn anerkannt wird, dass jedes Kind spielt, kann danach gefragt werden, wie und was es spielt. Auf dieser Basis können das Spielzeug und die Spielumgebung für das Kind angepasst und kann die Unterstützung optimal gestaltet werden, sodass es die Möglichkeit erhält, mit anregendem Material frei nach seinen Vorstellungen zu spielen.

Kreativität und schwere Behinderung

Der Begriff „Kreativität“ ist ähnlich schwer zu erfassen wie der des Spiels. Eine allgemein gültige Definition ist aufgrund der unterschiedlichen Betrachtungsweisen nicht gegeben. Etymologisch ist „Kreativität“ auf das lateinische „creare“ zurückzuführen, das mit „erschaffen“ übersetzt werden kann (Brockhaus 1996b, 476). Neben diesen Begriffen wird Kreativität mit Worten wie

„originell, produktiv, gestalterisch, kunstvoll, künstlerisch, einfallsreich, innovativ, phantasievoll, bahnbrechend, erneuernd, Flexibilität, Erfindungsreichtum, divergentes Denken, Außergewöhnlichkeit, Inspiration, Intuition, Spontaneität, Sensibilität“ (Großwendt/Theunissen 2006, 37f)

in Zusammenhang gebracht. Da in dieser Arbeit auf der Grundlage von Piagets Untersuchungen gearbeitet wird, wird versucht die Zusammenhänge zwischen der kognitiven Entwicklung und kreativem Verhalten herauszuarbeiten.
Für Piaget liegt die Entwicklung der Intelligenz im Ausbau angelegter Funktionsgesetzte, die sich als organisierende Tätigkeit äußern. Diese Tätigkeit „führt die Funktion der biologischen Organisation weiter und geht zugleich über sie hinaus, weil sie neue und höhere Strukturen erarbeitet“ (Piaget 2003, 410). Die erarbeiteten Strukturen gehorchen dabei immer denselben Funktionsgesetzen. Ein Intelligenzakt ergibt sich nach Piaget durch in Gleichgewicht gebrachte Akkommodation und Assimilation; auf diese Weise werden Fähigkeiten nach und nach aufgebaut.
Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass für kreatives Verhalten ein Mindestmaß an Intelligenz notwendig sei (vgl. Limberg 1978, 34 zit. nach Theunissen 2006, 16). Daher wurde Menschen mit schweren geistiger Behinderung automatisch mit der

Bildsamkeit auch die Kreativität aberkannt, selbst nach dem Beweis der Bildsamkeit war diese Ansicht noch lange Zeit weit verbreitet. Hierfür dürfte unter anderem ein extraindividueller Kreativitätsbegriff verantwortlich sein, wonach ein Prozess erst dann kreativ ist, wenn er etwas Neues für die gesamte Menschheit kreiert (vgl. Seeboth 1973, 25).

Wird jedoch davon ausgegangen, dass Menschen, auch solche mit schwerer Behinderung, nicht nur auf Stimuli reagieren, sondern selbsttätig ihre eigenen Entwicklung bedingen, wie dies bei Piaget beschrieben wird, muss gefragt werden, ob dies ohne Kreativität überhaupt möglich wäre. Schließlich muss das Kind sein Verhalten ständig modifizieren, um sich entwickeln zu können; jedes Kind findet dabei eine eigene Lösung. So krabbeln etwa nicht alle Kinder auf den Knien und Händen, manche von ihnen robben, rutschen oder kriechen und ziehen sich, ohne sich je im „Vierfüßlerstand“ befunden zu haben, auf, um mit dem Stehen und Laufen zu beginnen.

Grampp (1983) spricht von einem gleichen Kreativitätspotenzial bei Menschen mit und ohne geistige Behinderung, wobei er davon ausgeht, dass gerade Menschen mit geistiger Behinderung eine besondere „Alltags-Kreativität“ entwickeln, um die gegebenen Einschränkungen zu kompensieren[7] (vgl. Schuppener 2006, 62). Häufig wird die Umsetzung des kreativen Potenzials jedoch nicht erkannt, da sie in alltäglichen Situationen erfolgt und ungewöhnlich auf andere Menschen wirken kann.

Kreativität scheint somit nicht zwangsläufig mit Intelligenz einherzugehen, sondern kann sich unabhängig davon in unterschiedlichen Formen äußern. Insofern kann der Gedanke unterstützt werden, dass Kreativität eine Ergänzung der Intelligenz sei (Landau 1984, 38). Kreativität kann demnach nicht von Intelligenz abhängig gemacht und so auch nicht durch eine Behinderung gemindert werden. Dies wird treffend von Hansen formuliert, wenn er schreibt: „Kreativität kennt keine Defizite. Folglich kann sie auch nicht durch organische Schäden oder Funktionsstörungen behindert werden“ (Hansen 1999, 8 zit. nach Theunissen/Großwendt 2006, 21). In einer solchen Betrachtungsweise wird von einer individuellen Kreativität des Menschen ausgegangen, denn seine Handlungen sind schöpferisch, innovativ, spontan und fantasievoll, ganz unabhängig vom Nutzen für die Menschheit.

[7] Eine solche Alltagskreativität ist etwa ersichtlich, wenn nonverbale Personen eigene Gebärden entwickeln. So drückt beispielsweise eine Person mit angewinkeltem Arm und flacher Hand mit dem Handrücken nach oben „Essen“ aus, während eine andere das Hochheben des gesamten Arms für „Trinken“ benutzt.

8.1.2. Spiel im Basalen Theater

Die Möglichkeit zum freien Spiel kann im Basalen Theater je nach Umsetzungsform auf unterschiedliche Weise angeboten werden. Wird ein Basales Theaterstück mit einer festen Rahmenhandlung umgesetzt, so sind die Handlungen der Teilnehmer bis zu einem gewissen Grad an diese gebunden. Es handelt sich wie beschrieben um eine fremdbestimmte Zeit, die dem freien Spiel Grenzen setzt. Dennoch können Möglichkeiten geschaffen werden zu spielen, etwa indem Spielsequenzen aus dem eigentlichen Theaterstück ausgelagert werden (vgl. Frau F S.232, Z.248). Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung wurde das Märchen „Frau Holle“ behandelt, und im Laufe des Prozesses wurden Spielsequenzen immer wieder angeboten. Beispielsweise wurden die selbst gebastelten Schneemobiles aufgehängt, damit die Teilnehmer diese je nach Möglichkeit nutzen, betasten, bewegen, herunterwerfen, die Maisflips in den Mund nehmen konnten. Schnee wurde ins Klassenzimmer geholt, um damit zu hantieren, um Figuren aus ihm zu basteln, ihn zu kosten, zu spüren, zu werfen. Die Spielsequenzen haben einen unmittelbaren Bezug zum Thema, jedoch werden hier keine Handlungsvorgaben gestellt, die Handlungen der Teilnehmer werden nicht verbessert oder in eine bestimmte Richtung gelenkt. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass das Umfeld dieses Spiel zulässt, indem eine angenehme, anregende Atmosphäre erzeugt, geeignetes Material zur Verfügung gestellt, die richtige Sitz- oder Liegeposition gefunden wird und genügend Platz vorhanden ist. Auf die Bedingungen des Freiraums wird in Kapitel 8.2. noch näher eingegangen.

Die Spiele der Teilnehmer stellen die individuelle Beschäftigung mit dem Thema dar. Wird das Thema sorgfältig ausgewählt, wird für jede Person zumindest ein Aspekt zu finden sein, der sie zum Spielen einlädt. Der Bezug zum Thema kann dabei auf unterschiedliche Weise erfolgen, etwa indem inhaltlich passende Lieder gesungen werden, aus dem Theaterstück bekannte, womöglich sogar selbst gebastelte Materialien zum Spielen angereicht werden, Teile eines Bühnenbildes als Umfeld dienen oder ein Kostüm dabei hilft, sich in eine Rolle zu finden. Da jeder Mensch abhängig von seiner Situation eigene Beweggründe für die Auswahl seiner Spielmaterialien und seine Art des Spiels hat, sollten unterschiedliche Angebote gemacht werden. So bedeutet das Verweigern von Schnee als Spielmaterial nicht unbedingt, dass die Person nicht spielen möchte, vielleicht empfindet sie den Schnee

jedoch nicht als reizvoll oder die Kälte gar als unangenehm. Statt daraus zu schließen, dass dieses Kind nicht willens ist zu spielen, sollten andere Angebote gemacht werden, um herauszufinden, welches Material als interessant empfunden wird. So ist auch die Art des Spiels von den Spielleitern nicht zu verändern, sondern zu unterstützen. Dies kann darin bestehen, die Luftballons, die voller Freude in die Luft geworfen werden und dadurch im Raum verteilt liegen, immer wieder zurückzubringen oder auszutesten, auf welche Weise selbstständig ein Mobile bewegt werden kann, dessen Klang das Kind erfreut.

Auch konkrete Inhalte werden spielerisch aufbereitet. Dies ist zwar nicht als freies Spiel zu werten, jedoch kann es Aspekte davon enthalten. So kann während des Brotbackens der Teig geknetet und gekostet oder während einer Klanggeschichte selbst musiziert werden. Durch das spielerische Aufgreifen einzelner Elemente kann das Interesse für ein Thema geweckt bzw. erhalten werden.

Im Durchlaufen des fertig erarbeiteten Theaterstücks können Spielelemente aus dem Prozess wieder aufgegriffen werden. So wurde in „Frau Holle“ mit den weißen Luftballons gespielt, als „Frau Holle“ und „Goldmarie“ die Bettdecken ausschütteln und sich die Kinder auf der Erde über den Schnee freuen. Auf diese Weise kann ein Zusammenhang zwischen dem behandelten Inhalt und dem lustvollen Spiel hergestellt werden. Die Spielsequenzen eignen sich neben der Freude am Spiel selbst auch dafür herauszufinden, in welcher Art und Weise der Teilnehmer einbezogen werden möchte. Dabei können für jede Person individuelle Bezüge hergestellt werden.

In einem Theaterstück, dessen Geschichte von den Spielleitern geschrieben wurde, basierend auf den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer, kann gänzlich auf solchen Spiel- und Handlungssequenzen aufgebaut werden. Es kann über einige Zeit gemeinsam musiziert, gespielt und interagiert werden, um die individuellen Fähigkeiten und Interessen herauszufinden. Da die Geschichte vom Spielleiter selbst gestaltet wird, besteht mehr Freiheit in der Umsetzung. Er kann eine Situation schaffen, in der nicht nur einige wenige Spiel- und Handlungssequenzen in das Stück übernommen werden, sondern möglichst viele davon. Die Geschichte, die um diese herum geschrieben wird, dient als Orientierungspunkt für Spielleiter, Teilnehmer und Publikum.

Völlig freies Spiel wäre in einer improvisierten Form des Basalen Theaters möglich. Hier besteht das gesamte Theaterstück aus Handlungs- und Spielsequenzen die von einem Partner aufgegriffen oder beantwortet werden und so das selbstbestimmte

Handeln des Teilnehmers in den Mittelpunkt rücken. Das Spiel wird nicht durch einen Inhalt beeinflusst und ist somit der Kreativität des Spielers überlassen.
In jedem Fall muss jedoch ein Freiraum gegeben sein, um freies Spiel überhaupt zu ermöglichen. Wie ein solcher Freiraum beschaffen sein sollte, wird nun erörtert.

Abb.2: Powerlink
Über einen Powerlink wird selbstständig ein Ventilator aktiviert, der die Goldfolie in Bewegung setzt (Goldregen)

8.2. Freiräume

8.2.1. Freiräume für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung

Durch die frühe Diagnose einer schweren Mehrfachbehinderung wird so viel wie möglich dafür getan, dass das Kind eine „normale“ Entwicklung durchläuft. Hierfür wird der Alltag des Kindes mit den unterschiedlichsten Förderungen und Therapien angefüllt, etwa Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie, Wahrnehmungsförderung etc. All diese Förderungen sind wichtig für das Kind, jedoch besteht ein nicht unwesentlicher Verdienst der kindlichen Gesamtentwicklung sowie seines psychischen und emotionalen Wohlbefindens im Spiel (vgl. Kapitel 8.1.1.).

Auch für das Kind mit schwerer körperlicher und geistiger Behinderung gilt, dass es zuallererst Kind ist (vgl. Lamers 1994, 8), also das grundlegende Bedürfnis hat, nach seinen eigenen Vorstellungen zu spielen. Es wurde erläutert, dass sich das Kind im Spiel unter anderem seine eigenen Fähigkeiten vor Augen führt; es empfindet Freude, wenn es auf seine Umwelt einwirken und sich als Verursacher erleben kann.

In therapeutisch-diagnostischen, didaktischen, entwicklungspädagogischen, rekreativen Spielräumen sowie in Spielsituationen, die der Entlastung von Bezugspersonen dienen, ist ein solches freies, entpädagogisiertes Spiel jedoch nicht möglich (vgl. Lamers 1996, 17). Hier wird das Hauptaugenmerk nicht auf die Fähigkeiten des Kindes gelegt, sondern auf seine Defizite, wodurch dem Kind einmal mehr gezeigt wird, worin es unterstützt und gefördert werden muss. Seine Handlungen werden verändert und korrigiert, was eine Situation ergibt, in der das Kind keine Möglichkeit erhält, lustvolles Spiel zu erleben, denn das Spiel wird fremdbestimmt, erhält also einen von außen zugeführten Zweck. Ohne die Zweckfreiheit und die Freude am Erleben handelt es sich bei der vorstrukturierten und geführten Spielsequenz mehr um eine Fördereinheit als um tatsächliches Spiel. So wird das Spiel des Kindes nicht nur durch seine körperliche und geistige Beeinträchtigung gehemmt, sondern ebenso durch seine soziale Umwelt (Fornefeld 1996, 30).

Daher müssen Möglichkeiten für das Kind geschaffen werden, in einem entpädagogisierten Raum zu spielen, es müssen Freiräume geschaffen werden. Freiraum kann dabei auf zweifache Weise verstanden werden, einmal als physikalischer Raum und einmal als Möglichkeitsraum, die Möglichkeit, Handlungen nach den eigenen Vorstellungen durchzuführen (vgl. Lamers 1996, 8).

Der physikalische Raum muss für unterschiedliche Lebenssituationen konstruiert werden, er muss Begegnungen zwischen den Anwesenden, das Hantieren mit Materialien sowie Rückzugsmöglichkeiten bieten. Dabei wäre es ideal, den Raum gemeinsam mit den Personen, die diesen Spielraum nutzen, zu gestalten, sodass er individuell an die Spielenden angepasst werden kann (vgl. Mahlke 1996, 47). Der Raum sollte zudem einen wohnlichen und anregenden Charakter besitzen, da das Kind, neben der Erfüllung aller Grundbedürfnisse, nur dann spielen wird, wenn es sich in seiner Umgebung wohlfühlt und diese als reizvoll empfindet, etwa durch geeignete Spielmaterialien.

Für Kinder mit schwerer körperlicher Behinderung ist es zudem wichtig, den Spielraum so zu gestalten, dass Handlungen selbstständig durchgeführt werden können, Tische und andere Spieloberflächen die richtige Höhe für Rollstuhlfahrer aufweisen bzw. höhenverstellbar sind, die Spielmaterialen ohne Hilfestellung erreichbar und auch verwendbar sind (kann das Kind das Spielzeug nicht mit den Händen manipulieren, können Möglichkeiten geschaffen werden, damit es dies etwa mit den Füßen tun kann). Es sollten genügend Möglichkeiten bestehen, außerhalb des Rollstuhls zu spielen, etwa im Liegen (Matratzen, Hängematten, Betten mit genügend Platz für eine ideale Lagerung, das heißt eine Lage, in der sich das Kind bewegen und selbstständig handeln kann) oder im Sitzen (Sitzschalen, Sitzsäcke, Stühle, die es dem Kind erlauben, eine andere Sitzqualität als den Rollstuhl zu spüren, und die Handlungsmöglichkeiten, die eine solche Veränderung vielleicht mit sich bringt). Auch Stauraum wird benötigt, sodass gerade unbenutzte Rollstühle, Geh- und Stehhilfen nicht den Spielraum einnehmen und Platz für Begegnungen aller Beteiligten vorhanden ist, etwa für gemeinsames Basteln oder Singkreise.

Der Möglichkeitsraum ergibt sich also in hohem Maße aus dem physikalischen Raum, da nur eine anregende Umgebung, die Erreichbarkeit der Spielmaterialien und eine ideale Sitz- oder Liegegelegenheit das Spielen nach eigenen Vorstellungen ermöglichen (das Stehen in Stehständern oder anderen Stehhilfen ist für viele Kinder unangenehm und anstrengend, weswegen dies als Ausgangslage für Spiel ungeeignet erscheint).

Wird gemeinsam mit einer Bezugsperson gespielt, so ist der Möglichkeitsraum für das Kind nur aufrechtzuerhalten, wenn die Bezugsperson sich ganz und gar auf das Spiel des Kindes einlässt. Dazu ist es notwendig, dem Kind kreatives Handeln zuzugestehen und es als gleichwertigen Spielpartner anzuerkennen, seine Spielideen ernst zu

nehmen und diese aufzugreifen (vgl. Laubrock 2003, 17). Dabei darf das Spiel nicht von der Bezugsperson gesteuert werden, denn dies würde für das Kind den Kontrollverlust über das Spiel bedeuten, es würde fremdgesteuert und so pädagogisiert werden.
Freies Spiel kann nur unter diesen Bedingungen stattfinden. Kinder mit schwerer Behinderung benötigen daher Spielpartner, die ihr Spiel als solches erkennen und es für ein gemeinsames Spiel aufnehmen, ohne es zu korrigieren, sodass es in den Augen des Partners zu „richtigem“ Spiel wird, oder es gar durch „pädagogisch sinnvolles“ Spiel zu ersetzen. Dies wird deutlich, wenn Spielsituationen von Kindern mit schwerer Behinderung, etwa freudiges Plantschen im Wasser und sich dabei einen Becher Wasser über den Kopf zu schütten, unterbrochen werden muss, damit genügend Zeit zum Spielen bleibt, das im, für das Kind wenig reizvollen, Beschäftigen mit Baubechern besteht (vgl. Janz/Lamers 2007, 204).

8.2.2. Freiräume im Basalen Theater

Der Freiraum als physikalischer Raum muss auch im Basalen Theater bestehen, um den Teilnehmern das selbstbestimmte und selbstständige Handeln und Spielen zu ermöglichen. Die Beschaffenheit eines solchen Raumes wurde im letzten Kapitel bereits charakterisiert, diese kann im Alltag jedoch nur selten gänzlich erfüllt werden. So werden die meisten in Schulen umgesetzten Basalen Theaterstücke während des Prozesses in Klassenzimmern erarbeitet. Diese bieten aber häufig nicht genügend Platz, da Rollstühle, Steh- und Gehhilfen nirgendwo verstaut werden können und somit den Handlungsraum einnehmen. Die Spielleiter müssen die Bühnenbilder immer wieder auf- und abbauen und die Materialien zum Teil von anderen Räumen in das Klassenzimmer und wieder zurücktragen, da die Bilder aus Platzmangel nicht in der Klasse stehen bleiben können. Dies bedeutet einerseits eine hohe körperliche Belastung für die Spielleiter und zum anderen großen Stress, der sich womöglich auf die Teilnehmer überträgt.
Die Spielleiter helfen sich in der Aufarbeitung der einzelnen Bilder in kleinen Räumen mit kreativen Lösungen, etwa indem je eine Ecke des Klassenzimmers als einzelnes Erlebnis abgehängt wird (vgl. Frau A S.186, Z.120ff) oder Trennwände aufgestellt werden. Je nach Möglichkeit werden auch andere Räumlichkeiten genutzt wie beispielsweise Turnhallen, Werk- oder Musikräume, auch hier muss jedoch alles nach

einer Einheit abgebaut und in der nächsten wieder aufgebaut werden. Ebenso ist es im Klassenzimmer aufgrund des Platzmangels kaum möglich, die fertigen Bilder nebeneinander zu stellen und im Gesamten zu durchlaufen, so muss die Endfassung des Stücks in die Aula oder einen Festsaal verlegt werden – in Räumlichkeiten, die von den Spielleitern oftmals „erkämpft“ werden müssen. Einen geeigneten Raum für ein Basales Theaterstück zu gestalten stellt im Alltag häufig eine Herausforderung dar und bedeutet für die Spielleiter und Teilnehmer, sich mit kreativen Teillösungen zufrieden geben zu müssen.
Der Möglichkeitsraum ist neben den Voraussetzungen des physikalischen Raums von der Umsetzungsform des Basalen Theaterstücks abhängig. So besteht je nach Umsetzungsform für die Teilnehmer unterschiedlich viel Freiheit in der Mitgestaltung des Prozesses, was in Kapitel 7.2. bereits ausgiebig erläutert wurde.

8.3. Kommunikation und Interaktion

8.3.1. Basale Kommunikation

Der von Winfried Mall geprägte Begriff der Basalen Kommunikation ist gleichbedeutend mit dem der primären Kommunikation und beschreibt den voraussetzungsfreien Anfang von Kommunikation, den jeder Mensch durchlebt (vgl. Mall 2004, 33). Es handelt sich also nicht um eine Kommunikationsform, die speziell Menschen mit Behinderung betrifft, sondern um dessen Ursprung, der die Basis für jede weitere Kommunikation bildet.
Gerade für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung, die (noch) nicht bzw. nicht mehr verbal oder durch eine Gebärdensprache mit den Menschen in ihrem Umfeld in Kontakt treten können, ist es zunächst notwendig, eine Möglichkeit zu finden, sich gegenseitig zu erreichen, sich zu begegnen. Dies erweist sich oftmals als schwierig, etwa wenn das Gegenüber nicht sichtbar auf die uns gebräuchlichen Kommunikationskanäle, nämlich Sprache, Blickkontakt, Gestik und Mimik, reagiert (vgl. Mall 1984, 3). Es bedarf eines geduldigen und aufmerksamen Gesprächspartners, der auch andere Kommunikationskanäle als solche erkennt. Zu ihnen zählen Atemrhythmus, Lautäußerungen, Berührungen und Bewegungen. Da die Kommunikationskanäle des Menschen mit Behinderung und seines Gesprächspartners ohne Behinderung unterschiedliche sind, erreichen sie einander

nicht und können so auch nicht miteinander in Kontakt treten. Stellt sich der Gesprächspartner also auf den Menschen mit Behinderung ein, erkennt er seine kommunikativen Bemühungen als solche und bedient sich seiner Mittel, kann ein gegenseitiger Austausch zustande kommen. Ziel der Basalen Kommunikation ist nicht die Förderung, sondern der Aufbau eines wechselseitigen Austauschs, um dem Gegenüber Interesse, Zuneigung und Verständnis vermitteln zu können, Angst, Unverständnis, Verspannung und Panik auf beiden Seiten abzubauen, die Stimmung und die Bedürfnisse des anderen zu erfühlen, sich der Außenwelt zuzuwenden und für Beziehungen öffnen zu können (vgl. ebd. 6). Diese Erfahrungen bilden eine Grundlage für jede weitere Kommunikation, da, wie beschrieben, eine emotionale Basis notwendig ist, um sich seiner Außenwelt vertrauensvoll zuwenden zu können. Erst wenn die Beziehung gefestigt wurde und gegenseitiges Vertrauen und Verständnis geschaffen wurden, kann versucht werden, andere Kommunikationskanäle miteinzubeziehen oder Formen von Unterstützter Kommunikation einzusetzen.

8.3.2. Unterstützte Kommunikation

Unter dem Begriff der Unterstützten Kommunikation

„werden alle Kommunikationshilfen, -strategien und -techniken zusammengefasst, die eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von Menschen, die nicht oder nicht ausreichend über Lautsprache verfügen, beinhalten“ (Köhner/ Roos 2002, 9).

Unterstützte Kommunikation kann von Menschen jeden Alters angewandt werden, unabhängig davon, durch welche Behinderung verbale Sprache nicht oder nicht mehr, nur teilweise oder überhaupt nicht angewandt werden kann, ob dies vorübergehend, lang andauernd oder bleibend ist oder ob die Schriftsprache beherrscht wird. Sie wird immer dann eingesetzt, wenn ein Mensch sich nicht ausreichend über eine Laut- oder Gebärdensprache verständigen kann.[8]

Tetzchner und Martinsen (2000) teilen den Personenkreis, der sich der Unterstützten Kommunikation bedient, in drei Gruppen ein. Zur ersten Gruppe gehören jene

[8] Gebärdensprachen zählen nicht zu Unterstützter Kommunikation, da sie jeweils vollwertige, eigenständige Sprachen darstellen. So ist die Österreichische Gebärdensprache seit 2005 in der österreichischen Verfassung als Sprache anerkannt. Jedoch werden Elemente aus Gebärdensprachen immer wieder in die Unterstützte Kommunikation integriert, etwa in Form von lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG).

Personen, für die die Unterstützte Kommunikation ein Ausdrucksmittel darstellt. Sie haben häufig ein sehr gutes Sprachverständnis, weisen jedoch eine Anarthrie auf, bei der keinerlei lautsprachliche Äußerung möglich ist. Daher nutzen sie die Unterstützte Kommunikation ihr Leben lang, um ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen. Bei der zweiten Gruppe wird die Unterstützte Kommunikation als Hilfe zum Spracherwerb herangezogen. Hierzu zählen Kinder, von denen angenommen wird, dass sie die Lautsprache noch erwerben werden, dies jedoch aufgrund einer Entwicklungsverzögerung nicht der Altersnorm entsprechend geschieht. Die Verwendung Unterstützter Kommunikation wird also als Hilfe zum Lautspracherwerb hinzugezogen und ist daher nur vorübergehend notwendig. Zu der zweiten Gruppe zählen ebenso Menschen jeden Alters, die zwar über eine Lautsprache verfügen, oftmals aber nicht einwandfrei verstanden werden, etwa aufgrund einer undeutlichen Aussprache. Für sie kann die Unterstützte Kommunikation dauerhaft eine Hilfe darstellen, um sich beispielsweise in bestimmten Situationen, in denen sie nicht ausreichend verstanden werden, mitteilen zu können. Zur dritten Gruppe zählen Menschen, denen die Unterstützte Kommunikation als Ersatzsprache dient. Da sie kaum oder gar keine Lautsprache entwickeln, verwenden sie Unterstützte Kommunikation dauerhaft, nicht nur für die Sprachproduktion, sondern auch für das Schaffen von Sprachverständnis, also um ein Verständnis für Lautsprachen zu entwickeln (Tetzchner/Martinsen 2000, 82).

Je nachdem, zu welchem Zweck Unterstützte Kommunikation eingesetzt wird, verfolgt diese unterschiedliche Ziele, auch wenn manchmal erst mit der Zeit festgestellt werden kann, welches. Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung befinden sich meist in der Situation, ihr Leben lang Unterstützte Kommunikation einzusetzen; ihr Sprachverständnis ist dabei unterschiedlich ausgeprägt.

Es können verschiedene Formen der Unterstützten Kommunikation verwendet werden, um einer Person ohne oder mit geringem Gebrauch einer Lautsprache Kommunikation zu erleichtern. Diese werden in körpereigene Kommunikationsmittel, nichttechnische und technische Hilfsmittel unterschieden. Sie werden hier näher erläutert, da sie unabdingbar für das Basale Theater sind.

Körpereigene Kommunikationsmittel werden von Menschen mit und ohne Behinderung genutzt, wobei sie bei Menschen, die eine Lautsprache benützen, meist eher unbewusst eingesetzt werden. Zu ihnen zählen Mimik, Gestik, manuelle Zeichen wie Gebärden, Körperbewegungen, Körperhaltung, Blicke und verbale bzw. vokale

Äußerungen (vgl. Köhnen/Roos 2002, 9) sowie Körpertemperatur, Muskelspannung und Atmung.

Körpereigene Kommunikationsmittel werden in verschiedenen Kombinationen angewandt und können individuell unterschiedlich aussehen, daher sind sie für das Gegenüber des nonverbalen Menschen manchmal instinktiv erkennbar, etwa, wenn Ärger durch geballte Fäuste und angespannte Körpermuskulatur ausgedrückt wird. Sie können auf den ersten Blick jedoch auch unverständlich sein, beispielsweise wenn ein verzerrter Mund Ausdruck von Freude ist. Je nach motorischer Möglichkeit kann eine große oder geringere Zahl körpereigener Kommunikationsmittel eingesetzt werden (Kristen 1997, 41). Gebärden, die aus der jeweiligen Gebärdensprache entnommen und unterstützend eingesetzt werden, sind eine äußerst effektive Kommunikationsform jedoch für viele Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung aufgrund der motorischen Voraussetzungen kaum oder überhaupt nicht einsetzbar.

Ob die körpereigenen Kommunikationsmittel verstanden werden, hängt im hohen Maße vom Gesprächspartner ab, er muss aufmerksam beobachten und offen dafür sein, dass jeglicher körperliche Ausdruck kommunikativ sein kann. Lässt er sich auf die nonverbale Kommunikation ein, wird er immer sensibler auf sein Gegenüber reagieren können und so das Verhalten immer öfter richtig interpretieren. So kann die nonverbale Person auch ohne Laut- oder Gebärdensprache erfahren, dass ihre Bedürfnisse verstanden werden und sie die Umwelt nach eigenen Vorstellungen gestalten kann.

Zu den nichttechnischen Kommunikationsmitteln zählen etwa Gegenstände, Fotos, Abbildungen, Symbole oder Wortkarten (Köhnen/Roos 2002, 13). Diese Mittel können auf vielfältige Weise eingesetzt werden. So können mithilfe von Fotos, Abbildungen und Symbolen individuelle Kommunikationsmappen, -ordner oder -tafeln erstellt werden, die es der nonverbalen Person erlauben zu thematisieren, was sie gerade beschäftigt. Eine solche Mappe kann in unterschiedliche Themen unterteilt sein, beispielsweise Essen und Trinken, Nachmittagsgestaltung oder Pflege. Jede Seite enthält verschiedene Bilder, auf die die nonverbale Person zeigen oder mit Blickkontakt hinweisen kann. Durch diese Bilder können Themen festgelegt und gemeinsam besprochen werden, ebenso wie mithilfe von Gegenständen und Wortkarten. So kann die nonverbale Person das Thema der Unterhaltung bestimmen, gezielt Aussagen treffen, Fragen stellen und Bedürfnisse äußern.

Bei technischen Kommunikationsmitteln wird zwischen Geräten mit und ohne Sprachausgabe unterschieden. Geräte ohne Sprachausgabe wären beispielsweise Netzschaltadapter. An ihnen werden externe Schalter angesteckt, die eine oder mehrere Tasten enthalten und verschiedene Geräte bzw. batteriebetriebene Spielzeuge in Gang setzen können (vgl. Kristen, 2010, 87). Die Handlung des Ein- und Ausschaltens eines Gerätes oder Spielzeuges kann als kommunikativ gewertet werden, zudem wird dabei auch das Verständnis von Ursache und Wirkung gefördert. Wird eine bestimmte Taste betätigt, beginnt sich das Spielzeug zu bewegen. Die Entdeckung, dass das Kind seine Umwelt auf solche Weise beeinflussen kann, ist Grundvoraussetzung für das Herstellen weiterer Kommunikation. Ein zweites Beispiel für technische Hilfsmittel ohne Sprachausgabe wäre die Auswahltafel, die mit Bildern, Fotos und Symbolen behängt werden kann. Die Auswahl wird dabei vom Kind über einen Lichtpunkt getroffen (vgl. Kristen 1997, 75). Jedoch ist dieses Kommunikationsmittel für den Alltag eher unbrauchbar, da die Vorbereitung zu viel Zeit kostet.

Technische Hilfsmittel mit Sprachausgabe können nochmals in natürliche und synthetische Sprachausgabe unterschieden werden. Bei der natürlichen Sprachausgabe werden Geräte wie etwa der Big Mack oder der Step by Step verwendet. Auf beide werden Geräusche, Töne oder Gesprochenes beispielsweise von der Bezugsperson aufgenommen. Mithilfe einer leicht drückbaren Taste kann die nonverbale Person das Aufgenommene wiedergeben. Während der Big Mack nur eine Mitteilung aufnehmen und wiedergeben kann, können bei dem Gerät Step by Step mehrere Mitteilungen hintereinander aufgenommen und wiedergegeben werden. Diese Geräte können eingesetzt werden, um etwa dem nonverbalen Kind die Möglichkeit zu geben, in der Schule von seinem Wochenende zu erzählen. Werden zwei Big Macks eingesetzt, können sie auch verwendet werden, um Entscheidungen zu treffen. Auch hier gilt: Auf die abgespielte Mitteilung folgt eine Reaktion der Umwelt, wodurch das Kind die unmittelbare Wirkung seiner Handlung erlebt und so begreifen kann, dass es sinnvoll ist, mit seiner Umwelt in Kontakt zu treten, sowie dass Worte symbolisch für Subjekte, Objekte oder Handlungen stehen.

Das Benutzen von Sprachcomputern mit synthetischer Sprachausgabe kann verschieden gestaltet sein. Computer, bei denen die Mitteilungen zunächst in den Computer eingegeben und diese anschließend in Lautsprache umgewandelt werden, erfordern Schriftsprachkenntnisse (vgl. Köhnen/Roos 2002, 16). Diese Art von

Sprachcomputer kommt für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung zumeist nicht infrage, da die Schriftsprache häufig nicht oder nicht uneingeschränkt erlernt wird. Sprachgeräte, die Felder mit frei kombinierbaren Symbolen enthalten, setzen keine Schriftsprachkenntnisse voraus, allerdings muss bereits ein Symbolverständnis aufgebaut worden sein, um diese nutzen zu können.

8.3.3. Kommunikation und Interaktion im Basalen Theater

Da Basales Theater voraussetzungsfrei zugänglich ist, gilt dies auch für die Kommunikation und Interaktion innerhalb des Basalen Theaters. Auch hier sollte bekannt sein, welche Kommunikationsformen die Teilnehmer bevorzugen, um diese aufzugreifen und anzubieten. Dies können körpereigene Kommunikationsmittel sein wie Atemrhythmus, Lautäußerungen, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blicke, Berührungen oder Bewegungen. Die körpereigenen Mittel scheinen besonders für ein Kennenlernen der Teilnehmer und einen Austausch auf gleicher Augenhöhe geeignet, sodass die Interaktion über diese Kommunikationskanäle vor und während des gesamten Theaterprozesses stattfinden sollte, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, aktiv zu (re-)agieren, und damit Interesse oder Desinteresse zu zeigen, worauf dann entsprechend eingegangen werden kann.
So kann herausgefunden werden, welche Aspekte den Teilnehmer an dem Theaterstück besonders interessieren, welche Rolle er gerne einnehmen würde oder in welcher Form er sich einbringen möchte. Wird das Theaterstück auf diese Weise gemeinsam gestaltet, so kann ein Verständnis von Ursache und Wirkung erzeugt werden, der Teilnehmer erfährt sich als Verursacher und kann erkennen, dass er das Theaterstück (je nachdem, wie viel Spielraum gegeben ist) beeinflussen kann. So kann ein Sinn darin erkannt werden, das Stück mit den Spielleitern und Kollegen gemeinsam zu entwickeln. Viele Teilnehmer nutzen körpereigene Kommunikationskanäle auch, um untereinander zu interagieren. Dies kann innerhalb des Basalen Theaterstücks aufgegriffen werden, indem Möglichkeiten geschaffen werden, einander zu begegnen, etwa durch körpernahe Lagerung, die für ein In-Kontakt-Treten häufig unabdingbar ist. Unterstützte Kommunikation kann im Basalen Theater auf vielfache Weise eingesetzt werden. So können Bildkarten genutzt werden, um über die Blickrichtung oder Zeigen Zutaten auszusuchen oder um eine Geschichte in Bildern zu erfahren. Big Macks und Step by Steps werden verwendet, um Teile einer Geschichte zu erzählen, etwa um die

passende Textstelle von „Frau Holle“ während des Backens zu wiederholen. Es werden Rollen eingenommen, wie im „Pfau im Farbenland“, wenn Bewunderer dem Pfau über Big Macks und Step by Steps zurufen, wie hübsch er dank seiner Farben aussieht und Geräte werden selbstständig über Powerlinks aktiviert, wie etwa ein Ventilator, der anschließend Kreppstreifen zum Fliegen bringt und so eine Wetterlage verdeutlicht etc.

Basale und Unterstützte Kommunikation stellen Hauptbestandteile des Basalen Theaters dar, da sie einerseits den Austausch mit Spielleitern und Kollegen ermöglichen und andererseits Möglichkeiten zum aktiven Handeln bieten. Dabei wird individuell für jeden Teilnehmer ausgewählt, welche Form der Basalen und/oder Unterstützten Kommunikation verwendet wird, je nachdem, welche dieser bereits kennt und gerne einsetzt bzw. welche Angebote zusätzlich sinnvoll sein könnten. Womöglich findet der Teilnehmer im Theaterprozess zusätzliche Arten sich auszudrücken und mit anderen Menschen in Kontakt zu treten.

Abb. 3.: Big Mack
Das Märchen „Frau Holle“ wird durch das Auslösen eines Big Macks selbst miterzählt

8.4. Basale Stimulation

8.4.1. Basale Stimulation nach Andreas Fröhlich

Durch Andreas Fröhlichs Konzept der Basalen Stimulation wurde in den 1970er-Jahren im deutschsprachigen Raum auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung aufmerksam gemacht. Dies kann als der Anfang einer Pädagogik für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung im deutschsprachigen Raum bezeichnet werden und war Grundvoraussetzung für die Entstehung eines Basalen Theaters.

Der Begriff „basal“ wurde bereits einleitend in dieser Arbeit erläutert. „Stimulation“ kann als Anregung, Reizung und Erregung (vgl. Pschyrembel online 2012, http://www.degruyter.com/view/kw/4405711) aller Sinnesorgane verstanden werden, daher können auditive, visuelle, gustatorische, olfaktorische, orale, vestibuläre, somatische, taktik-haptische und vibratorische Stimulation unterschieden werden. Die Reizung der Sinnesorgane ist von großer Bedeutung, da Menschen mit Mehrfachbehinderung häufig eine Störung der Wahrnehmungsfähigkeit aufweisen. Wie beschrieben, können bei einer Wahrnehmungsstörung, sofern keine Sinnesbeeinträchtigung vorliegt, Reize vom Menschen zwar aufgenommen, jedoch nicht sinnvoll verknüpfen werden. Die Eindrücke, die die Person erreichen, ergeben also keinen Sinn, sie haben keine Bedeutung.

„Basale Stimulation“ bedeutet eine voraussetzungslose Basis zu schaffen, um dem Kind mit Behinderung die Möglichkeit zu geben, sich mit sich selbst und seiner Umwelt zu befassen (vgl. Fröhlich 2004, 149). Es wird bereits deutlich, dass es sich bei der Basalen Stimulation um weit mehr als die Zusammensetzung der Worte „basal“ und „Stimulation“ handelt. Vereint bezeichnen diese Begriffe das von Andreas Fröhlich entwickelte Konzept, das sich als „eine gedankliche Annäherung an die Probleme und Schwierigkeiten sehr schwer beeinträchtigter Menschen“ (Fröhlich 2008, 10) versteht. Dieses Konzept kann nicht eins zu eins umgesetzt werden, sondern ist eine auf jeden Menschen individuell anzupassende Grundidee, die dabei helfen soll, Wahrnehmungsangebote zu finden und diese gemeinsam zu erleben. Die Wahrnehmungsangebote werden nicht an einem Menschen angewandt, sondern die Person mit Behinderung ist aktiv am Geschehen beteiligt. Da die Signale des Menschen mit Behinderung jedoch womöglich sehr klein sind – es handelt sich häufig

um Mikroaktivitäten –, ist innerhalb der Basalen Stimulation die Sensibilität des Partners gefragt, um auf diese Signale reagieren zu können.
Die Stimulation geht zunächst von der Bezugsperson aus. Durch das Antworten auf die Reaktionen des Kindes kann jedoch nach und nach ein kommunikativer Prozess zustande kommen (vgl. Fröhlich 1992b, 98). Die Basale Stimulation stellt für Menschen, die „in ihrer Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit deutlich beeinträchtigt sind“ (Fröhlich/ Bienstein 1997, 10), also auch eine Interaktionsform dar, eine Möglichkeit, sich auszudrücken und Kontakt mit ihrer Außenwelt aufzunehmen.
Fröhlich beschreibt drei basale Wahrnehmungsbereiche, auf denen die Basale Stimulation aufbaut, zu diesen zählen die somatische, die vestibuläre sowie die vibratorische Wahrnehmung. Es wird davon ausgegangen, dass in diesen drei Wahrnehmungsbereichen bei jedem Menschen grundlegende Erfahrungen vorliegen, an die angeknüpft werden kann (Fröhlich 2008, 181). Auch die akustische, visuelle, taktil-haptische, orale, olfaktorische sowie gustatorische Wahrnehmung wird von Fröhlich behandelt; diese werden hier jedoch nur in kleinem Rahmen thematisiert.
Die anschließend folgenden Beschreibungen von Wahrnehmungsangeboten verstehen sich als exemplarische Skizzierungen. Bei näherem Interesse an dieser Form der Wahrnehmungsförderung verweise ich daher auf das Werk *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder* (1993) von Fröhlich und Haupt, in dem eine Vielzahl basaler Anregungen schrittweise erläutert wird.

Somatische Wahrnehmung und Anregung

Somatisch, von dem Wort „Soma“ (Körper) abgeleitet, bedeutet „körperlich“ (Pschyrembel online 2012, http://www.degruyter.com/view/kw/4404951). Die somatische Wahrnehmung ermöglicht es dem Menschen mithilfe von Haut, Muskulatur sowie Gelenken den Körper als Ganzes zu spüren. Das Wahrnehmen der Stellung sowie der Bewegung des Körpers im Raum wird als Propriozeption bezeichnet. Durch sie werden dem Menschen Informationen über den eigenen Körper wie etwa die Stellung der Gelenke vermittelt, wodurch auf die Stellung des gesamten Körpers innerhalb des Raums geschlossen werden kann.
Die somatische Wahrnehmung ermöglicht es sich selbst von der Umwelt abzugrenzen, diese Grenze wahrzunehmen, aber auch zu überwinden, indem Kontakt zur Umwelt hergestellt wird. Sie beinhaltet das bewusste Erleben von Bewegung (Kinästhetik) und

Berührung (taktile Wahrnehmung) (Fröhlich 2008, 52), wobei durch die taktile Wahrnehmung über die Haut eine große Fülle an Reizen aufgenommen werden kann, etwa Druck, Spannung, Wärme und Kälte. Durch Berührungen können, abhängig von deren Qualität, Sicherheit und Geborgenheit vermittelt werden, denn der Mensch verbindet Berührungen mit diesen Emotionen noch aufgrund seiner Erfahrungen in den ersten Lebensjahren.

Die somatische Wahrnehmung ist häufig bei Personen mit schwerer Mehrfachbehinderung beeinträchtigt. Der Grund hierfür kann in zwei Ursachen gefunden werden. Zum einen muss eine Person mit hohem Pflegebedarf in ihrem Alltag ständig Berührungen über sich ergehen lassen, die den gesamten Körper und so zwangsläufig auch intime Bereiche des Körpers betreffen (vgl. Fröhlich/Bienstein 2010, 43f). Da diese physische Offenlegung des eigenen Körpers häufig schwer zu ertragen ist, kommt es zu einer Abspaltung zwischen dem physischen und dem psychischen Ich. Körper und Geist können durch diese Trennung nicht mehr als Einheit wahrgenommen werden, wodurch die Wahrnehmung des eigenen Körpers im Raum gestört wird. Der zweite Grund liegt in der mangelnden Möglichkeit des Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung sich zu bewegen, denn durch Bewegung kann sich der Mensch wahrnehmen (Fröhlich 2008, 26). Ist er jedoch über lange Zeit bettlägerig und bereits bei kleinsten Bewegungen auf Unterstützung angewiesen, so kann sich die Wahrnehmung der eigenen Grenzen verlieren. Die Folge ist, dass die Vorstellung über den eigenen Körper nicht mehr mit dem tatsächlichen Körperbild übereinstimmt. Auch hier sind das geistige und das körperliche Ich nicht mehr miteinander vereinbar. Aus diesen Gründen ist das Angebot somatischer Anregungen von großer Bedeutung. Sie sind ein „Grundbaustein der Förderung für Menschen mit schwerster Behinderung“ (Fröhlich 2008, 207), denn sie bieten viele verschiedene Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Interaktion, vor allem in Pflegesituationen. Wichtig ist dabei, die Person mit Behinderung auf die Situation vorzubereiten und die Handlungen für sie nachvollziehbar zu gestalten. Als Beispiel aus dem Alltag soll das Baden herangezogen werden, denn es eignet sich bestens, um gezielte Handlungen gemeinsam zu erleben.

Zunächst kann auf das Entkleiden vorbereitet werden, indem der jeweils betroffene Körperteil zuvor deutlich berührt wird, sodass das Kind nicht den Eindruck erhält, es wird an ihm herumgezerrt, ohne erkennen zu können, welcher Körperteil als Nächstes entkleidet wird. Beim Hineinsetzen in die Badewanne ist auf Körperkontakt zu der

Bezugsperson zu achten, dieser vermittelt dem Kind Sicherheit. Wird das Kind langsam und mit den Beinen zuerst in die Badewanne gesetzt, so kann es sich auf die warme Temperatur des Wassers einstellen. Durch das Waschen mit einem Waschlappen statt eines dicken Schwamms, kann die vertraute Hand während des Waschens gespürt werden. Fühlt sich das Kind sichtlich wohl, kann der Druck des Wasserstrahls oder die Temperatur vorsichtig variiert werden (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 57). Dies bietet eine interessante Abwechslung und vor allem eine neue Reizerfahrung für das Kind.

So kann durch somatische Anregung einerseits das Vertrauen, das unter der mangelnden Möglichkeit, sich selbst einer Bezugsperson körperlich nähern zu können, häufig leidet, (wieder) aufgebaut werden, denn das Kind muss nicht fürchten, in unerwartete, beängstigende Situationen geführt zu werden, andererseits kann durch gezielte Berührungen das Körpergefühl des Kindes verbessert werden. Ebenso können neue Reizangebote vermittelt werden. Zahlreiche Alltags- und Pflegesituationen bieten die Möglichkeit, die eigene Körperwahrnehmung des Kindes und so dessen Wohlbefinden und Entwicklung zu fördern (vgl. Fröhlich/Haupt 1993).

Vestibuläre Wahrnehmung und Anregung

Vestibulär ist eine Abwandlung des Begriffs „Vestibulum“, übersetzt „Vorhof“ oder „Eingang“ (Pschyrembel online 2012, http://www.degruyter.com/view/kw/4409159). Dies bezieht sich auf den Vestibularapparat, der im Vorhof des Innenohres sitzt und für das Gleichgewicht verantwortlich ist. Die vestibuläre Wahrnehmung erlaubt es dem Menschen, den eigenen Körper in seiner Lage, Bewegung oder Beschleunigung zu empfinden, das Gleichgewicht sowie den Sehsinn zu steuern (vgl. Fröhlich/Bienstein 2010, 60). Sie liefert Informationen darüber, wie sich der Körper in seiner Umwelt verhält. Der Mensch wird jedoch nicht ständig bewusst daran erinnert, wenn er liegt, sitzt oder steht. Bewegt er sich jedoch und verändert seine Lage, wird es ihm wieder bewusst. Der Mensch scheint ein Bedürfnis nach vestibulärer Anregung in sich zu tragen, er empfindet Freude an ihr, beispielsweise bei einer Karussellfahrt. In solchen Situationen werden die vestibuläre Wahrnehmung und das, was sie leistet, erst bemerkbar.

Hier kommt wiederum die bereits erwähnte mangelnde Möglichkeit für Menschen mit schwerer körperlicher Behinderung sich zu bewegen zum Tragen. Denn obwohl auch

Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung die Bewegung ihres Körpers häufig genießen, wenn auch vielleicht nicht in einer solch starken Form wie eine Karussellfahrt, ist es für sie kaum möglich, sich selbstständig solche vestibulären Anregungen zu verschaffen. Dies ist mit weitreichenden Folgen verbunden, denn es wird davon ausgegangen, dass „die Erfahrung mit Schwerkraft und Raumlage zu den sensorischen Grundbedürfnissen in der Entwicklung des Menschen gehören“ (Fröhlich/Bienstein 2010, 60).

Wie erläutert, trägt die mangelnde Bewegungsmöglichkeit zu einem Verlust des eigenen Körpergefühls bei, was zu einer zunehmenden Distanz der Person mit Behinderung zu ihrer Umwelt und der Menschen in ihr sowie eine Aufspaltung des körperlichen Ichs vom geistigen zur Folge haben kann. Dem kann durch vestibuläre Anregungen entgegengewirkt werden.

Ein Beispiel hierfür wäre, einen Körperteil, wie etwa einen Arm, mit einem Handtuch zu umfassen, sodass der Arm in diesem liegt. Nun kann der Arm mithilfe des Handtuchs gehoben, gegebenenfalls auch vorsichtig und gleichmäßig bewegt werden, etwa durch Kreisbewegungen. Durch das Umfassen mit dem Handtuch und die Bewegung kann die Person ihren Arm wahrnehmen, ihn als Teil des eigenen Körpers empfinden.

Auch leichte Schaukelbewegungen werden häufig als anregend empfunden. Dies kann beispielsweise durch das Hineinlegen des Kindes in eine Hängematte geschehen. Schaukelbewegungen sind einerseits mit Freude verbunden und fördern zudem Aufmerksamkeit und Wachheit (vgl. Fröhlich 2008, 188). Das Kind kann seinen Körper auch hier im Raum wahrnehmen und erfahren, wie sich Bewegung anfühlt.

Vibratorische Wahrnehmung und Anregung

Vibratorische Anregungen werden bereits vom Embryo im Mutterleib wahrgenommen und können auch nach der Geburt des Kindes eine Möglichkeit der Kommunikation darstellen. So können durch engen Körperkontakt Schwingungen zwischen Bezugsperson und Kind ausgetauscht werden, um miteinander in Kontakt zu treten. Die vibratorische Anregung steht in engem Kontakt zu der somatischen und vestibulären, da Vibrationen über den Körper aufgenommen werden (somatische Wahrnehmung) und zur Orientierung im Raum (vestibuläre Wahrnehmung) beitragen können (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 64).

Da die körpernahe Vibration der Stimme besser aufgenommen werden kann als eine Stimme aus der Ferne, die nicht gespürt wird, ist die vibratorische Anregung eine Möglichkeit zur Kontaktaufnahme. Auch musikalische Angebote können so körpernah zur Verfügung gestellt werden, denn durch Vibration kann sogar Musik spürbar gemacht werden. Die vibratorische Anregung wird als greifbarer empfunden als der rein auditive Reiz, da „die Schwingung am eigenen Körper“ (Fröhlich 2008, 213) stattfindet. Durch die Steigerung der Intensität kann die Wahrnehmung vibratorischer Reize in verschiedenen Alltagssituationen bewusster wahrgenommen werden, wodurch die Umwelt vom Kind besser erschlossen werden kann.
Vibratorische Reize können auch durch Musikinstrumente vermittelt werden. Hierfür eignen sich besonders solche Instrumente mit langer Schwingfähigkeit wie der chinesische Gong, große Becken oder Bassstäbe. Ebenso kann auf technische Geräte, etwa einen Basswürfel, auf den sich das Kind legt, um die Schwingungen besser zu spüren, zurückgegriffen werden (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 64ff).

Oral-gustatorische Wahrnehmung und Anregung

Der Mundraum ermöglicht durch seine Vielzahl an Wahrnehmungsrezeptoren und Geschmackssensoren intensive Wahrnehmungsangebote, was bereits pränatal, beispielsweise durch das Saugen am Daumen, von Embryos genutzt wird. Die oral-gustatorische Wahrnehmung ist eng mit der olfaktorischen verbunden, so kann die Beeinträchtigung der Geruchswahrnehmung auch den Geschmackssinn beeinflussen. Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung müssen häufig bereits kurz nach ihrer Geburt eine Vielzahl unangenehmer Erfahrungen im Mundbereich erdulden, wie etwa Intubation oder Sondenversorgung im Rachen, wodurch lustvolle Erfahrungen in diesem Bereich häufig kaum stattfinden (vgl. Damag/Simon 2007, 82). Hinzu kommen oftmals Probleme bei der Flüssigkeits- und Nahrungsaufnahme, etwa durch Schluckschwierigkeiten, weswegen das tägliche Mahl zu einer unangenehmen Prozedur für Bezugsperson und Kind werden kann. Dadurch wird der äußerst wichtige Entwicklungsschritt des Erforschens mit dem Mund bei Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung häufig nicht eingeleitet: Der Mundraum wird daher nicht zur Entdeckung von Körperteilen sowie von Form, Konsistenz und Geschmack von Gegenständen und Lebensmitteln gebraucht.

Um für das Kind das Wahrnehmen durch den Mund sowie das Schmecken zu einer lustvollen Erfahrung zu machen, ist es notwendig, ihm zunächst die Möglichkeit zu geben, seinen Mund spielerisch zu erforschen, also etwa die Hand des Kindes zu dessen Mund zu führen, um das Saugen an Fingern oder das Ertasten des Mundes anzuregen.
Eine weitere Möglichkeit wäre Knabberspielzeug, das mit verschiedenen Geschmacksstoffen eingerieben werden kann, und so das Abfühlen des Spielzeuges mit dem Mund als auch den Geschmackssinn anregt (Fröhlich/Haupt 1993, 81). Wird das Kind durch eine Sonde ernährt oder besteht die Gefahr der Aspiration, können beispielsweise Kausäckchen zur Stimulation verwendet werden (vgl. Damag/Simon 2007, 90). Diese werden mit Lebensmitteln gefüllt und können angefeuchtet zwischen die Backenzähne des Kindes gelegt werden, sodass der Geschmack wahrnehmbar wird. Dies dient einerseits der Anregung und verhindert andererseits, dass der Geschmackssinn aufgrund von mangelnder Verwendung eingeschränkt wird.

Olfaktorische Wahrnehmung und Anregung

Der Geruchssinn entspricht der olfaktorischen Wahrnehmung, sie wird erst mit der Geburt aktiv, da sie das eigenständige Atmen voraussetzt. Die Geruchswahrnehmung steht in engem Kontakt zur gustatorischen Wahrnehmung und dient in erster Linie der Früherkennung, beispielsweise bei der Überprüfung der Frische von Lebensmitteln (vgl. Fröhlich/Bienstein 2010, 67).
Für das Anregen der olfaktorischen Wahrnehmung können Duftfläschchen mit verschiedenen ätherischen Ölen verwendet werden. Zwischen den verschiedenen Dufterlebnissen sollte eine Pause eingelegt werden, damit die Gerüche deutlich differenziert werden können. Auch Spielzeug kann mit bestimmten Düften versehen und so vom Kind besser unterschieden werden (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 80).

Taktil-haptische Wahrnehmung und Anregung

Die taktil-haptische Wahrnehmung geschieht über die Handinnenflächen bzw. die Fingerspitzen, sie beinhaltet das Tasten und Berühren sowie das Spüren von Temperatur, Druck, Schmerz und Bewegung. Durch das wiederholte Ergreifen von Gegenständen erlernt das Kind schon früh diese anhand ihrer Form und Struktur voneinander zu unterscheiden, es entstehen sogenannte Greifbilder

(Fröhlich/Bienstein 2010, 75). Diese helfen dem Kind seine Umwelt mithilfe von Berührungen differenziert zu betrachten. Gegenstände können nach einiger Übung rein am Erfühlen der äußeren Beschaffenheit erkannt werden, später vermögen wir aufgrund der Erfahrung auch rein visuell zu erkennen, ob ein Gegenstand beispielsweise hart oder weich ist.
Bei Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung ist die Möglichkeit der taktil-haptischen Erforschung der Umwelt jedoch aufgrund motorischer Störungen und Fehlstellungen von Arm- und Handgelenken (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 96) häufig nicht oder nicht ausreichend gegeben. Deswegen ist es notwendig, dem Kind zunächst seine Hände als Erforschungsinstrument näherzubringen. Dies wird erreicht, indem eine Hand des Kindes vorsichtig geöffnet wird und dem Kind anschließend spürbar verschiedenartige Gegenstände in die Hand gelegt werden, sodass es diese befühlen kann. Auch Temperaturunterschiede können dem Kind angeboten werden, indem leicht gekühlte oder erwärmte Gegenstände in die Hand gelegt werden (vgl. ebd. 97). Auf diesen ersten Greiferfahrungen kann später aufgebaut werden, sie ermöglichen nicht nur taktil-haptische Erfahrungen, sondern fördern auch die Motorik, das Öffnen der Hände, das Greifen und später womöglich auch ein vom Kind selbstständig gesteuertes Loslassen von Gegenständen.

Visuelle Wahrnehmung und Anregung

Die visuelle Wahrnehmung erleichtert dem Menschen einerseits, sich in seiner Umwelt zu orientieren sowie Informationen aufzunehmen, andererseits seine Bewegungen zu koordinieren (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 108). Die Motorik wird also durch das Sehvermögen unterstützt, denn durch das Sehen können die Bewegungen besser gesteuert und kontrolliert werden. Auch ist die visuelle Wahrnehmung für das Herstellen von Beziehungen und Kommunikation von großer Bedeutung, die wiederum als Träger emotionalen Wohlbefindens fungieren. Gerade dort, wo (noch) keine verbale Kommunikation möglich ist, stellt die visuelle Wahrnehmung eine wichtige Kompensationsmöglichkeit dar.
Da bei vielen Kindern mit Mehrfachbehinderung eine Optikusatrophie vorliegt, also eine Unterentwicklung des Sehnervs, ist häufig auch die visuelle Wahrnehmung beeinträchtigt (vgl. ebd. 109). Visuelle Anregungen haben zum Ziel, das, was von dem Kind gesehen wird, in einen bedeutungsvollen Zusammenhang zu setzen. Denn

vorhandene Sehreste können gefördert werden, um dem Kind zu zeigen, dass vieles, was in seiner unmittelbaren Umwelt passiert, visuell erfassbar ist, dass beispielsweise die Gegenstände und Personen, die es spürt, auch sichtbar sind. Um dies zu erreichen, muss zunächst mit einfachen Lichtspielen begonnen werden, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, Licht und Dunkelheit bewusst und differenziert zu betrachten.

Hierzu können in einem möglichst dunklen Raum Lampen mit Birnen verschiedener Helligkeit aufgestellt werden, die für jeweils 30–60 Sekunden abwechselnd aufgedreht werden. Zwischen den Helligkeitsphasen sollte dabei je eine Minute Pause gemacht werden, in der es dunkel bleibt. Die Einhaltung der Zeitangaben ist von großer Bedeutung, und zwar einerseits, um die erlebten Eindrücke verarbeiten zu können, und andererseits, um epileptische Anfälle zu vermeiden (vgl. ebd. 110f). Das Lichtspiel sollte nicht länger als zehn Minuten stattfinden.

Das Kind kann bei diesem Lichtspiel auf die Lichtquellen reagieren, eventuell sind die Reaktionen je nach Helligkeit unterschiedlich, oder das Kind erkennt die Richtung, aus der die Lichtquelle stammt. In weiterer Folge können Dias mit verschiedenen Mustern und Farben angeboten werden und später auch solche mit den Gesichtern von Bezugspersonen, um dem Kind das visuelle Wahrnehmen als Möglichkeit zur Erkennung von Personen näherzubringen.

Akustische Wahrnehmung und Anregung

Die akustische Wahrnehmung ist für den Menschen stark mit der Möglichkeit verbunden, verbal zu kommunizieren. Um Sprache über akustische Signale aufnehmen zu können, müssen diese differenziert werden. Es muss beispielsweise erkannt werden, ob es sich bei dem Gehörten um Sprache oder Geräusche handelt, des Weiteren müssen deren Zusammenhang und Inhalt erschlossen werden (vgl. Fröhlich/Bienstein 2010, 65). Es ist ein äußerst komplexer Vorgang, der es uns erlaubt, auch bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Sprache und Geräuschen diese unterscheiden und eines von beiden hervorheben zu können.

Dies ist für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung aufgrund der Wahrnehmungsbeeinträchtigung häufig nicht möglich. Was akustisch um sie herum geschieht, kann unter Umständen nicht als bedeutungsvoll erkannt werden, die akustischen Signale können demnach organisch zwar aufgenommen werden, sie

ergeben jedoch keinen Sinn, weswegen auch keine merkliche Reaktion auf den Reiz gezeigt wird. In der frühen Heilpädagogik wurde dieses Phänomen mit dem Begriff der „Seelentaubheit“ bezeichnet (vgl. Fröhlich/Haupt 1993, 89).
Durch akustische Anregungen soll dem Kind vermittelt werden, dass das Gehörte bedeutungsvolle Informationen enthält. Wie bereits beschrieben wurde, können anfangs vibratorische Anregungen für die Verstärkung akustischer Signale eingesetzt werden, da diese als körpernäher empfunden und somit besser aufgenommen werden. Auf den Umgang mit Sprache wurde in diesem Zusammenhang bereits eingegangen.
Eine Möglichkeit, dem Kind Geräusche näherzubringen, wäre zunächst herzschlagähnlich Töne abzuspielen bzw. zu produzieren, da diese aufgrund von pränatalen Erfahrungen eine besonders starke Wirkung auf Kinder haben können (vgl. ebd. 90). Lässt die Aufmerksamkeit bei dieser Art von Tönen nach, kann der Rhythmus zunehmend variiert und es können neue Angebote eingebracht werden. Lässt die Greifmotorik es zu bzw. wird das Kind im Festhalten unterstützt, so kann es auch selbst musizieren, beispielsweise auf den Gong schlagen oder Spielzeug mit akustischen Anreizen nutzen. Das Kind kann sich hier als Verursacher erleben und mehr oder weniger selbstständig auf seine Umwelt einwirken.

8.4.2. Basale Stimulation im Basalen Theater

Basales Theater bietet einen Rahmen, um Wahrnehmungsangebote zu gestalten, die Basale Stimulation stellt dabei mehr eine Methode als ein eigenes Thema dar (vgl. Herr G S.236 Z.19). So wird die Basale Stimulation eingesetzt, um Inhalte über alle Sinne erfahrbar zu machen, um einander zu begegnen und miteinander in Kontakt zu treten.
In der teilnehmenden Beobachtung wurde an der Umsetzung des Basalen Theaterstücks „Frau Holle“ die vielseitige Verwendung der Basalen Stimulation deutlich, nun sollen einige Angebote beispielhaft beschrieben werden.
Die somatische Wahrnehmung konnte in diesem Theaterstück etwa in dem Bild aufgegriffen werden, in dem „Goldmarie“ am Ofen steht, um Brote herauszuziehen. Die Wärme des Ofens wurde einerseits mit einem Thermophor verdeutlicht und andererseits während des Brotbackens, indem den Kindern der noch etwas warme Topf, in dem die Zutaten zusammengemischt worden waren, an den Körper gehalten

wurde. Die Wärme stand in direktem Gegensatz zu der Kälte des Schnees. Der Schnee wurde in der Szene, in der „Frau Holle“ und „Goldmarie“ die Decken ausschütteln und es auf der Erde schneit, aus dem Garten in das Klassenzimmer geholt, um damit zu spielen. Ebenso wurde über den Kindern ein blaues Tuch geschwungen (symbolische Darstellung des Schnees), sodass das Tuch und dessen Luftzug gespürt, daher somatisch wahrgenommen werden konnten. Dasselbe geschah mit dem goldenen und dem schwarzen Tuch (Gold- und Pechregen), die aus jeweils unterschiedlichen Materialien bestanden. Die Kinder wurden darin eingewickelt, um die Stoffe mit ihrem gesamten Körper wahrnehmen zu können.

Die vestibuläre Wahrnehmung wurde in der Szene aufgegriffen, in der „Goldmarie“ in den Brunnen fällt. Dafür hoben zwei Lehrerinnen „Goldmarie“ in den Brunnen, wodurch eine Lageveränderung erlebt werden konnte. Auch wurde im Laufe des Prozesses eine Schlittenfahrt mit der Schulklasse unternommen, um die Freude am Schnee zu erfahren. Die Schlittenfahrt wurde in einem kleinen Rahmen im Klassenzimmer wiederholt, indem die Kinder auf einem auf ein Rollbrett montierten Schlitten gezogen wurden.

Vibratorische Reize konnten während des Kochens aufgenommen werden, so wurde für die Szene, in der „Goldmarie“ den Apfelbaum schüttelt, Apfelmus hergestellt. Die Äpfel wurden gemeinsam mit den Kindern püriert, dabei wurde die Schüssel auf den Schoß der Kinder gestellt, damit sie die Vibrationen des Mixers spüren konnten.

Die oral-gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung wurde vor allem beim Kochen des Apfelmuses und Backen des Brotes gereizt. So wurde immer wieder von den einzelnen Zutaten gekostet und an ihnen gerochen, und die fertigen Produkte wurden bei der Jause verzehrt. Auch die Maisflips, die zum Herstellen der Schneemobiles verwendet wurden, konnten gekostet werden.

Die taktil-haptische Wahrnehmung wurde beim Befühlen und Verwenden der unterschiedlichen Materialen eingesetzt. So wurden die einzelnen Teile des Schneemobiles auf unterschiedlichen Hautstellen gefühlt, sie wurden betastet und verarbeitet. Die verwendeten Requisiten wie Stoffe unterschiedlicher Qualität, das Spinnrad etc., wurden ebenso befühlt und betastet, die Brote wurden zudem aus dem Ofen gezogen und die Äpfel vom Baum gepflückt.

Die visuelle Wahrnehmung wurde beispielsweise durch unterschiedlich farbige Stoffe, das Malen der Bühnenbilder oder das Projizieren von Bildern angeregt. Zudem wurden

einzelne Gebärden aus der österreichischen Gebärdensprache unterstützend eingesetzt, wodurch der Inhalt der Geschichte visuell vermittelt wurde.
Die akustische Wahrnehmung wurde intensiv genutzt, da neben dem Erzählen der Geschichte auch inhaltlich angepasste Lieder gesungen wurden und die Kinder mit unterschiedlichen Instrumenten musizierten. Durch die akustische Wahrnehmung wurden Stimmungen und Emotionen vermittelt. Etwa wurde ein bestimmtes Instrument für die faule „Pechmarie“ verwendet, während „Goldmaries“ Aufprall auf den Boden des Brunnens durch einen lauten Knall verdeutlicht und das fröhliche Spielen im Schnee von heiterer Musik begleitet wurde.
Interaktionsmöglichkeiten können durch Basale Stimulation langsam nach und nach initiiert werden. So kann es sein, dass ein Teilnehmer sich am Anfang des Prozesses noch nicht aktiv an der Gestaltung beteiligt, sondern zunächst mit den unterschiedlichen Inhalten, Materialien, Reizen und Stimmungen konfrontiert werden muss. Da im Basalen Theater viele Abläufe ritualisiert und dieselben Elemente in unterschiedlicher oder auch in gleicher Weise regelmäßig wiederholt werden, kann der Teilnehmer eine Erwartungshaltung aufbauen und sich zunehmend an die Angebote gewöhnen. Dies gibt ihm die notwendige Sicherheit, um sich an eine Veränderung dieser zu wagen, sie werden vom Teilnehmer variiert und manipuliert (vgl. Kapitel 1.2.). Das Variieren von Angeboten kann etwa in Spielsequenzen einen freien Rahmen finden, der es erlaubt, nach den eigenen Vorstellungen und Wünschen mit Materialien umzugehen. Einige von diesen im Spiel entwickelten Ideen könnten anschließend in das eigentliche Theaterstück eingearbeitet werden. Eine vertrauensvolle Basis kann bewirken, dass sich die Teilnehmer zunehmend in den Prozess einbringen und auch selbst Angebote bereitstellen. Dies können Handlungen kleinster Art sein, weswegen auch hierfür ein sensibler Partner gefragt ist.

Abb. 4: Sinneswahrnehmung
„Pechmarie“ fällt in den Brunnen. Der Brunnen wird durch einen Reifen angedeutet, die Spielleiterinnen heben die Teilnehmerin in den Brunnen, wodurch das Fallen vestibulär erlebt wird. Wenn die Teilnehmerin im Brunnen sitzt, wird dieser immer wieder kurz mit einem Tuch abegdeckt, um die Dunkelheit im Brunnen zu verdeutlichen.

8.5. Basale Aktivierung

8.5.1. Basale Aktivierung zur Anregung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Das methodisch-didaktische Konzept der Basalen Aktivierung wurde von Breitinger und Fischer (2000) in ihrem Werk *Intensivbehinderte lernen leben* dargelegt. Es versteht sich als ganzheitliches Förderkonzept, das sich an der Lebenswelt des Kindes orientiert. Wie bereits in Kapitel 4.5. beschrieben wurde, ist das Leben des Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung durch unterschiedliche Faktoren erschwert, hierzu können etwa gesundheitliche Probleme, eine erhöhte Abhängigkeit von anderen Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen oder ein erschwerter Zugang zur personalen und materiellen Umwelt und dadurch Schwierigkeiten im Aufbau sozialer Beziehungen zählen. In der Basalen Aktivierung soll durch eine tiefgreifende Aktivierung der gesamten Person die individuelle Lebenssituation des Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung verbessert werden. Des Weiteren soll sie:

- „Mehr Aktivität beim Schüler auslösen
- Aktivitäten im Schüler in Hinblick auf die fordernden und anregenden Lebenssituationen wachrufen und aufbauen
- Im Schüler Orientierungswerte im Verständnis im Sinne von LERSCH als Lebens-, Bedeutungs- und Sinnwerte schaffen
- Ein Lernen auf weiteren Lernstufen und nach weiterführenden Modellen vorbereiten und so ein Lernen in eng umschriebenen Lernaufgaben ermöglichen“

(Breitinger/Fischer 2000, 161, Hervorhebung im Original)

Ziel ist es dabei nicht, Lernprozesse nach den Vorstellungen einer „normalen“ Entwicklung auszurichten und diese möglichst zu erreichen, sondern für das Kind einen sinnvollen Bezug zu seiner Umwelt herzustellen und diese in vielfältiger Weise zu erleben. So wäre das Erlernen einer bestimmten Handlung zwar auch ohne das Verständnis dafür, warum sie auf eine bestimmte Art ausgeführt wird, möglich, die Qualität der Handlung wird sich allerdings mit dem Sinnverständnis verändern (vgl. Fischer 2000, 100). Nicht nur das Kind, sondern auch die Personen in seinem Umfeld

sollen durch die Basale Aktivierung lernen, in sinnvoller Weise mit Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung in Kontakt zu treten bzw. die Umwelt auf solche Art zu gestalten und zu vermitteln.

Das Interagieren mit der Umwelt wird dabei als komplexer Vorgang verstanden, da jede noch so simpel erscheinende Handlung eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren miteinschließt. Es handelt sich stets um „gesamtmenschliche Aktivitäten als Ergebnis einer Bündelung vieler Fähigkeiten und Funktionen, Bedürfnisse und Strebungen“ (ebd. 162) und nicht um ein einfaches Reiz–Reaktions-Schema. Nicht nur die kognitiven und sensomotorischen Fähigkeiten des Kindes sind demnach von Bedeutung, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten, sondern vor allem die innere Motivation, die einer Interaktion erst seine Sinnhaftigkeit verleiht sowie die Möglichkeit, sich vertrauensvoll an seine soziale Umgebung wenden zu können. All diese Faktoren, die bereits in den letzten Kapiteln eingehend diskutiert wurden, haben auf die weiteren Lernerfahrungen tiefgreifende Auswirkungen.

Die inhaltlichen Zielpunkte der Basalen Aktivierung „beziehen sich auf die den Menschen in seinem Handeln bestimmenden primären und sekundären Bedürfnisse, sozialen Verhaltenstendenzen und Haltungen“ (ebd. 166). Während zu den primären Bedürfnissen etwa Hunger, Wärmebedürfnis oder Sexualität zählen, beschreiben sekundäre Bedürfnisse solche, die erlernt werden müssen. Unter „sozialen Verhaltenstendenzen“ werden Interaktionen mit der personellen oder materiellen Umwelt verstanden, die auf einem sozio-emotionalen Grundgerüst basieren, während „Haltungen“ die Wahrscheinlichkeit meinen, auf eine spezifische Situation in einer bestimmten Weise zu reagieren.

So können in der Basalen Aktivierung beispielsweise Möglichkeiten für das Kind geschaffen werden, seine Vorlieben und Abneigungen auf unterschiedliche Arten mitzuteilen, seine Umwelt zu erforschen, mit den Personen in dieser in Kontakt zu treten, täglich wiederkehrende Ereignisse können ritualisiert werden etc. Dies kann dazu beitragen, dass das Kind Situationen wiedererkennt, zunehmend Orientierung erlangt und einen Sinn darin erkennt, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. In den meisten Fällen ist die ausgeführte Tätigkeit eine Form von Kulturtechnik, die dem Kind zusätzlich etwas über die unmittelbare Umwelt mitteilt.

Wie die Basale Aktivierung methodisch verwirklicht werden soll, wird durch folgende Grundfaktoren deutlich:

- Die Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele
- Die Wiederholung und Stetigkeit der Lernangebote
- Die Offenheit der Lernwege
- Die Vielfalt der Interaktionsmöglichkeiten und der Wechsel in der Dominanz

(ebd. 170).

Die Komplexität der Ziele ergibt sich aus der Betrachtung des Menschen in seiner Gesamtheit, die Mehrschichtigkeit bezieht sich auf die Individualität der Schüler. Da jedes Kind unterschiedliche Fähigkeiten und Einschränkungen aufweist, hat auch jedes Kind einen speziell auf seine Bedürfnisse ausgerichteten Förderplan. Der Unterricht in der Klasse verläuft daher auf mehreren Ebenen, um den unterschiedlichen Förderplänen gerecht zu werden. Durch die Wiederholung und Stetigkeit der Lernangebote kann das Kind Aufmerksamkeits- und Erwartungshaltungen aufbauen, es erkennt bestimmte Situationen wieder, wodurch sich meist eine Entspannung innerhalb der bereits vertrauten Situation ergibt (vgl. ebd. 173). In einer solchen Atmosphäre ist es dem Kind möglich, sich als kompetent zu erleben und seine Handlungen mit Gefühlen von Stolz und Freude zu verbinden. Die Offenheit der Lernwege ermöglicht es jedem Schüler zudem, die jeweils geeignete Lernform zu finden und zu nutzen. Innerhalb einer Lernsituation ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme, etwa zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Mitschüler oder Schüler und Objekten. In den jeweiligen Interaktionen besteht ein ständiger Wechsel in der Dominanz, im Idealfall pendelt sich zunehmend ein Gleichgewicht zwischen den Kontaktpartnern ein (vgl. ebd. 184). Unabhängig davon, wie die Kontaktaufnahme beschaffen ist, ist eine Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt immer Teil der Basalen Aktivierung. Durch das gegenseitige Wahrnehmen, Sich-Bemerken und Sich-Anerkennen entstehen Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen (vgl. ebd. 186). Dies ist überaus wichtig für weitere Lernprozesse und somit die Entwicklung des Kindes.

Zusammenfassend betrachtet, versucht die Basale Aktivierung das Kind aus seiner isolierten Position herauszuholen und in seiner Gesamtheit zu aktivieren, indem ohne zwanghaftes Erlernen von Handlungsabläufen Möglichkeiten zum Interagieren mit seiner Umwelt angeboten werden, wodurch die Freude am Teilhaben geweckt werden soll.

8.5.2. Basale Aktivierung im Basalen Theater

Die erläuterten Zielsetzungen und Grundfaktoren der Basalen Aktivierung können für die Umsetzung Basaler Theaterstücke übernommen werden. So ist es auch hierbei nicht das Ziel, vom Spielleiter vorgefertigte Handlungsabfolgen einzustudieren und diese auf der Bühne möglichst fehlerfrei wiederzugeben. Stattdessen soll dem Teilnehmer die Möglichkeit eröffnet werden, eigene Wege zu finden, um sich auszudrücken und mit seiner Umwelt zu interagieren. Die Grundfaktoren sollen kurz in Bezug auf Basales Theater diskutiert werden.

Die Komplexität und Mehrschichtigkeit der Ziele spiegelen sich etwa in der Themenauswahl wider. Es wird ein gemeinsames Thema für alle Teilnehmer ausgewählt, nicht alle Teilnehmer haben allerdings dieselben Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse. Daher werden innerhalb des Themas interessante Aspekte für die einzelnen Personen gesucht, oder das Thema wird entsprechend dieser gestaltet; die Individualität der Teilnehmer sollte jedoch in jedem Fall berücksichtigt werden. Gleichzeitig sorgt die gemeinsame Rahmenhandlung dafür, dass bei der Umsetzung Basaler Theaterstücke in der Schule kein Einzelunterricht durchgeführt wird, sondern an einem gemeinsamen Thema gearbeitet wird, sodass sich die Klasse als Gruppe fühlen kann und sich die Schüler gegenseitig ergänzen können. Für die Lehrperson kann dies eine Erleichterung darstellen:

„…und tatsächlich ist das [Das Basale Theater, Anmerkung des Verfassers] noch mal son Konzept wo ich sagen würde da kann man sich als Lehrer noch mal für eine komplette Gruppe tatsächlich verantwortlich fühlen und eine Gruppe durch so ne Einheit leiten ohne das Gefühl zu haben man müsste mit dem Einzelnen aber anders umgehen, da findet man in diesem Überbau so einen Punkt der alle eint, wo alle tatsächlich als Gruppe sich wahrnehmen können“ (Frau C S.204, Z.264ff).

Der Unterricht verläuft wie beschrieben auf mehreren Ebenen, es eint jedoch die gesamte Klasse eine übergeordnete Rahmenhandlung, wodurch sich die Schüler einerseits als Einheit wahrnehmen und andererseits individuell einbringen können.

Die Wiederholung und Stetigkeit besteht im Basalen Theater in Bezug auf Wahrnehmungs- und Handlungsangebote. So wurde bereits erwähnt, dass bestimmte Rituale immer wieder aufgegriffen werden, wie beispielsweise ein Anfangsritual mit einem Lied und eine Begrüßungsrunde, auch die einzelnen Elemente werden regelmäßig wiederholt. In „Frau Holle“ wurden etwa an bestimmten Textstellen immer

dieselben Instrumente zur Verdeutlichung einer Stimmung (z.B. Vibra-Tone als Faulheit der „Pechmarie“) verwendet.
Die Offenheit ist in Wahrnehmungs-, Spiel- und Kommunikationsangeboten zu wahren, denn nicht jeder Mensch drückt sich auf dieselbe Weise aus oder gelangt auf dieselbe Art und Weise zu Lösungen. Da auch Menschen mit schwerer Behinderung kreativ handeln, gilt es dies zu unterstützen, anstatt starre Abläufe einzustudieren. Die Offenheit gewährleistet es den Teilnehmern, ihre Kreativität einzubringen, unterschiedliche Möglichkeiten auszuprobieren und eigene Lösungen zu finden, beispielsweise um sich mit Kollegen oder Lehrpersonal zu verständigen.
Dieser Punkt führt bereits zu der Vielfalt der Interaktionsmöglichkeiten und dem Wechsel in der Dominanz, denn aus der Offenheit ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten zu interagieren und sich einander zuzuwenden. Im Basalen Theater ist dies von großer Bedeutung, da die Teilnehmer ohne Interaktion den Prozess nicht beeinflussen könnten. Daher sollten Spielleiter und Teilnehmer eine Form des Austauschs finden, in der sie gleichberechtigte Partner sein können. Hierzu kann etwa wie beschrieben die Basale Kommunikation eingesetzt werden.

8.6. Musik und Ausdruck

8.6.1. Musik und Ausdruck bei schwerer Mehrfachbehinderung

Der motorischen Entwicklung eines Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung, etwa bei einer infantilen Zerebralparese, werden durch die mangelnde Möglichkeit, den eigenen Körper zu kontrollieren, schwerwiegende Barrieren auferlegt. Es wurde bereits ausgeführt, dass die motorische und sensorische Wahrnehmung in unmittelbarem Bezug zueinander stehen, eine Einschränkung der Bewegung kann die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umwelt sowie die Möglichkeit, diese voneinander abzugrenzen, beeinträchtigen (vgl. Kapitel 4.3.). Das Kind kann beispielsweise seinen eigenen Körper nicht erkunden oder nach interessanten Gegenständen greifen, weswegen es für seine Entwicklung bedeutsame Erfahrungen nicht ohne Unterstützung machen kann. Zudem wurde der Körper als Kommunikationsmedium definiert (vgl. Kapitel 2.3.). Jeder Mensch drückt sich demnach über seinen Körper aus, durch Körperhaltung, Mimik, Gestik, Bewegung, Atemrhythmus, Körpertemperatur usw. Die Kommunikation über den Körper kann dabei unterschiedlich stark ausgeprägt sein, sie kann jedoch nicht durch verbale

Sprache ersetzt werden. Für Menschen, die über keine verbale Sprache verfügen, ist der Ausdruck über den Körper von größter Bedeutung, um mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten und mit ihr zu interagieren. Hierbei wird auf die Basale Kommunikation sowie auf die Basale Stimulation verwiesen, sie stellen Möglichkeiten dar, durch Wahrnehmungen auf unterschiedlichen Ebenen und durch körperlichen Ausdruck mit anderen Personen in Kontakt zu treten.
Eine weitere Möglichkeit, in einen solchen Dialog zu treten, stellt Musik dar. Auch Personen mit schwerer Behinderung können Musik nicht nur passiv aufnehmen, sondern aktiv nutzen, um sich damit auszudrücken. Unter einer musikalischen Tätigkeit

„soll jede Art von Umgang mit der klanglichen Welt verstanden werden: das Hervorbringen und Gestalten von Musik mit der Stimme oder Instrumenten sowie das Reagieren auf Musik mit unterschiedlichen inneren oder äußeren Bewegungen, mit Emotionen, Assoziationen oder Reflexionen“ (Amrhein 1993, 571).

Es wurde beschrieben, dass der Mensch schon im Mutterleib Geräusche wahrnimmt, wie etwa den Herzschlag der Mutter. Dieser kann auch durch vibratorische Empfindungen vom Fötus bzw. Embryo am ganzen Körper wahrgenommen werden. Es handelt sich daher um eine äußerst intensive Erfahrung, die nicht nur die akustische, sondern auch die somatische Wahrnehmung betrifft. An diese Erfahrung kann nach der Geburt angeknüpft werden. So bietet es sich beispielsweise an bei Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung, die trotz nachgewiesenem oder angenommenem Hörvermögen (noch) nicht auf Geräusche, Töne oder Musik reagieren, diese mit vibratorischen Empfindungen zu unterstützen.[9] Musik erreicht jeden Menschen unabhängig von der Art oder Schwere seiner Behinderung, allerdings muss in der Vielfalt der Möglichkeiten die richtige Auswahl getroffen werden. Folgende Angebote können unterbreitet werden: „Instrumente, Klänge, weitgefaßte Klangerfahrungen aus Umwelt und Natur, Klangerlebnisse von Musik-Cassetten und Compact-Discs, Geräusche, Naturmaterialien, Melodien, Harmonien, Rhythmus, Dynamik, Stimme, Sprache, Atem, Herzschlag, Vibrationen“ (Perovic-Kniesel 1997, 19). Musik kann dabei zu Bewegung und Kommunikation anregen, der eigene Körper

[9] Auch schwerhörige und gehörlose Personen nutzen häufig Vibrationen, um Musik wahrzunehmen, so können durch starken Bass Tempo und Rhythmus gespürt werden. Auch für Kinder mit Hörbeeinträchtigung sollten daher entsprechende musikalische Angebote gemacht werden.

kann als Instrument benutzt werden, und das Erzeugen von Geräuschen, Tönen, Rhythmen und Lauten kann als Kommunikationsmittel dienen.
Im Schulalltag von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung wird Musik in vielfacher Weise eingesetzt:

- Als Strukturierungshilfe von Zeit

Dies beinhaltet etwa den täglichen Morgen- und Schlusskreis, der den Anfang und das Ende des Schultags für die Kinder verdeutlicht. Es wird hierbei immer dasselbe Lied verwendet, in dem die Kinder namentlich erwähnt und Handlungen von den Schülern ausgeführt werden, um ihre Lehrer und Mitschüler zu begrüßen oder zu verabschieden (winken, einen Big Mack auslösen, ein Instrument spielen …). Nach einiger Zeit können die Kinder dieses Ritual wiedererkennen und mit sich selbst in Zusammenhang bringen, sie können eine Erwartungshaltung aufbauen und so entspannter in die Situation hineingehen.

- Als Durchgliederungshilfe für Tätigkeiten

Auch für die „innere Durchgliederung einer Tätigkeit“ (vgl. Dank 1995, 21) kann Musik eingesetzt werden. Durch einen auf die Handlung abgestimmten Spannungsbogen (Einstimmung – Höhepunkt – Ausklang) oder das Setzen von Pausen kann das Bewusstsein für die Tätigkeit und deren Inhalt gestärkt werden.

- Als Hilfe bei motorischen Handlungsvollzügen

Hier geht es um die „Harmonisierung und den Fluß von Bewegungen“ (vgl. ebd. 22), ein taktvolles Lied kann den Schüler zur Bewegung anspornen und etwa bei einem Stocken diesem dazu verhelfen, wieder in einen Rhythmus zu gelangen.

- Als Mittel zur Kommunikations- und Sprachförderung

Werden die von den Schülern angebotenen Kommunikationskanäle aufgegriffen und beantwortet, kann wie beschrieben über alle Arten des musikalischen Ausdrucks kommuniziert und interagiert werden. Bei der Vermittlung von Inhalten bietet es sich an, diese zu elementarisieren und häufig zu wiederholen, um den Schülern ein Aufnehmen und womöglich auch ein aktives Verwendenden zu erleichtern.

- Zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls und des Sozialverhaltens

Durch gemeinsames Musizieren können sich Mitschüler einander annähern und interagieren, auch Personen mit und ohne Behinderung können sich durch Musik auf derselben Ebene austauschen.

- Als Übungselement und Lernhilfe bei der Inhaltsvermittlung

Themen und Inhalte können durch Musik „sehr motivierend eingeführt, begleitet, geübt und gefestigt werden“ (vgl. ebd. 27). Dabei können die Inhalte leicht variiert werden, um Langeweile zu vermeiden, und prägen sich besonders gut ein, wenn sie regelmäßig angeboten werden.

- Als Hilfe bei der Verwirklichung spezieller Förderansätze

So kann Musik in Kombination mit anderen Angeboten einsetzt werden, etwa wenn ein bestimmtes Lied als Anlass genommen wird, dessen Inhalt gemäß der Basalen Stimulation auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen zu erleben ist.

- Musik als Mittel einer alternativen Situationsgestaltung

Musik kann bei der Vermittlung von Stimmung und Atmosphäre unterstützen, einerseits kann so innerhalb der Klasse ein angenehmes Klima geschaffen werden, andererseits können auf diese Weise Inhalte durch Musik erfahrbar gemacht werden. So werden Instrumente dem Inhalt entsprechend ausgewählt und eingesetzt, wie etwa starke Trommelschläge für bedrohliches Klopfen an einer Tür oder hohe Xylophon-Töne für Regentropfen.
(vgl. Dank 1995, 16ff).

Gerade der zuletzt beschriebene Aspekt scheint von besonderer Bedeutung zu sein, denn das Vermitteln von Stimmungen und Atmosphären bedeutet auch Emotionen zu transportieren. Sich selbst und seine Gefühle ausdrücken zu können und eine passende Antwort auf diese zu erhalten ist unabdingbar, um sich angenommen und verstanden zu fühlen, es ist grundlegend, um einen Sinn darin zu sehen, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Abgesehen davon, dass die Entwicklung des Kindes hiervon abhängt ist, ist das Kommunizieren über die eigenen Emotionen ein Grundbaustein für das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit des Kindes. Über Musik „können Gefühle hörbar, erfahrbar und kommunizierbar gemacht werden“ (Meyer 2009, 20), sie kann als Ausdrucksmittel fungieren und so dazu beitragen Kommunikationsbarrieren abzubauen.
Um selbst musizieren, über Musik kommunizieren oder durch Bewegungen oder andere Körperaktivitäten auf Musik reagieren zu können, muss eine Lagerung gefunden werden, die dem Schüler Bewegungsfreiheit und Blickkontakt mit Kommunikationspartnern bietet. Diese kann abhängig von der Person und der Situation unterschiedlich aussehen. In einer bestimmten Lagerung fällt es dem Schüler etwa leichter, ein Musikinstrument selbstständig zu spielen, in einer anderen kann er

dafür besser entspannen und zur Ruhe kommen. Es ist notwendig, die betreffenden Personen zu kennen bzw. sich bei der Lagerung von jemandem helfen zu lassen, der sie kennt, wie etwa von Lehr- oder Betreuungspersonal, um ideale Bedingungen schaffen zu können. Sich bewegen zu können bedeutet seine Umwelt gestalten und beeinflussen, mit ihr interagieren zu können. Daher kann Bewegung als Voraussetzung des Handelns gesehen werden. Bewegung führt zu Erfahrung, Sinneswahrnehmungen können sinngebend verarbeitet werden (sensorische Integration), und das Kind erlangt durch seinen Einfluss auf seine Umwelt mehr Selbstbewusstsein. Musik kann dabei unterstützend wirken:

„Musik (…) wirkt ganz direkt auf den Körper des Menschen, seine organische Funktionen wie Atmung und Herzschlag. Musik strukturiert Bewegung, sie löst Bewegungsvorstellungen aus, regt an sich zu bewegen, begleiten, unterstützt und dynamisiert Bewegung. Musik wirkt aber auch emotional, sie löst Gefühle aus, Phantasien, die sich gestalten. Sie wirkt kommunikativ: im gemeinsamen Musik hören und machen schaffen wir uns einen gemeinsamen Erfahrungsraum“ (Weiss 2006, 136).

Musik wird auch von Personen mit schwerer Behinderung aufgenommen und als anregend empfunden. Daher eignet sich das gemeinsame Musizieren sehr gut, um mit Menschen mit schwerer Behinderung in Kontakt zu treten, sich zur Musik zu bewegen und sich so auch über Bewegung oder andere Ausdrucksformen auszutauschen, Stimmungen zu erfahren und eigene Gefühle auszudrücken.

8.6.2. Musik und Ausdruck im Basalen Theater

Musik erhält in Basalem Theater eine tragende Rolle, durch sie können Stimmungen und Emotionen des zu erlebenden Inhalts vermittelt und von den Teilnehmern aufgegriffen werden. Das musikalische Erleben wird häufig als intensiver und „näher“ empfunden als verbale Sprache, es trägt maßgeblich zum Gestalten der gesamten Atmosphäre bei. Der musikalische Ausdruck kann dabei durch die unterschiedlichsten, im vorhergehenden Kapitel bereits beschriebenen Mittel erfolgen, die Auswahl kann individuell auf die Teilnehmer abgestimmt werden.
Viele der beschriebenen Arten, Musik im alltäglichen Unterricht einzusetzen, werden auch für Basale Theaterstücke genutzt. So werden Singkreise am Anfang und Ende der Einheit gebildet, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich auf den

bevorstehenden Inhalt einzulassen bzw. damit sie wissen, wann die Beschäftigung mit dem Basalen Theaterstück zu Ende ist.

Spielt ein Kind die Rolle der „Goldmarie“, die gerade mit ihrem Spinnrad am Brunnen sitzt, so kann die Tätigkeit des Spinnens mit einem inhaltlich und rhythmisch passenden Lied begleitet werden. Dadurch erhält das Handeln des Kindes einerseits eine inhaltliche Unterstützung, etwa Informationen darüber, warum „Goldmarie“ den ganzen Tag lang arbeiten muss, anderseits verleiht es dem Handeln einen Rhythmus, der den Handlungsfluss erleichtern kann. Durch das Vermitteln der Emotionen der jeweiligen Situation kann der Teilnehmer sich in die Rolle besser hineinversetzen und sich mit ihr identifizieren. Anstatt nur darüber erzählt zu bekommen, dass die Kinder auf der Erde sich über den Schnee freuen, können sie sich durch entsprechende Klänge oder Lieder in die Situation hineinfühlen oder sich auch an eine passende, selbst erlebte Situation erinnern und so Zusammenhänge herstellen (etwa indem innerhalb des Theaterprozesses eine Schlittenfahrt mit den Kindern unternommen wurde).

Das Kommunizieren und Interagieren über Musik können in freien Phasen des Prozesses angeboten werden, je nach Aufführungsform kann dies jedoch ebenso im abschließenden Durchlaufen des gesamten Stücks in einem Erlebnisraum stattfinden. Eine Möglichkeit hierfür wäre passend zur jeweiligen Stimmung einer Szene mit Instrumenten, Lauten, Tönen und Rhythmen zu experimentieren, um herauszufinden, wie diese Stimmung ausgedrückt werden kann. Ein solches Ausprobieren kann als Basis für einen Dialog dienen, der zwischen den Teilnehmern bzw. Spielleitern und Teilnehmern stattfindet, und so auch das soziale Miteinander positiv beeinflussen. Solange eine Rahmenhandlung besteht, wird der Dialog allerdings zu einem gewissen Teil fremdgesteuert bleiben. Durch musikalische Angebote können unterschiedliche Wahrnehmungserfahrungen verknüpft werden. So wird in „Frau Holle“ der Fall der „Goldmarie“ in den Brunnen einerseits vestibulär erlebt, indem sie in den Brunnen hineingehoben wird, andererseits wird er von den Kindern akustisch erzeugt, etwa indem Kastanien in eine Trommel geworfen werden, mit der flachen Hand auf eine Trommel geschlagen wird (Aufprall auf dem Boden) oder indem auf unterschiedlichen Instrumenten von den hohen zu den tiefen Tönen gespielt wird, um die Tiefe des Brunnens akustisch zu erfahren.

Perovic-Kniesel (1997) hat zahlreiche Möglichkeiten, musikalische Mittel einzusetzen sowie sich durch Musik und Bewegung auszudrücken, beschrieben. Je nach Inhalt des

Stückes, Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer können hier Anregungen gefunden werden, die in die Umsetzung eines Basalen Theaters integriert werden können.

Abb. 5: Klanggeschichte
Der Goldregen in „Frau Holle“ wird innerhalb einer Klanggeschichte akustisch erlebt. Dabei wird der Inhalt in Liedern aufgegriffen, Stimmungen werden durch entsprechende Klänge vermittelt. Ebenso werden einige Materialien, in diesem Fall Goldfolie, hinzugezogen.

9. Praktische Elemente des Basalen Theaters

9.1. Der Prozess

Da die Umsetzungen je nach Ziel und Kontext sehr unterschiedlich sind, wird hier versucht Gemeinsamkeiten in der Gestaltung Basaler Theaterstücke herauszuarbeiten. Diese haben keine Allgemeingültigkeit, sondern sollen lediglich einen Einblick in die Umsetzungsmöglichkeiten des Basalen Theaters geben. Die Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden, da sich die empirischen Untersuchungen lediglich auf einen schulischen Kontext bezogen. Daher wird nun auch im Besonderen auf Theaterstücke mit Rahmenhandlung eingegangen, deren inhaltliche Auswahl in Kapitel 7.2. bereits erläutert wurde.

Bevor mit der Inszenierung eines Basalen Theaterstücks begonnen werden kann, sollten zunächst Überlegungen zu den Fähigkeiten, Interessen, bevorzugten Kommunikationsmitteln sowie Lagerungen der Teilnehmer angestellt werden. Dies sind für die Spielleiter wichtige Indikatoren, um ein inhaltlich reizvolles Thema zu finden und um geeignete Spiel- und Handlungsmöglichkeiten anbieten zu können. So kann sichergestellt werden, dass die Teilnehmer anregendes Material für ihr Spiel erhalten und das Thema zumindest einen Aspekt bereithält, der für sie in ihrer momentanen Lebenslage relevant ist. Für die Abklärung der vorhandenen Fähigkeiten der Teilnehmer können deren Entwicklungspläne, sofern es sich um einen schulischen Kontext handelt, bzw. Beobachtungsbögen für Menschen mit schwerer Behinderung herangezogen werden, wie beispielsweise der PS-PAC von Grünzburg (1977) oder die Entwicklungsabfolge und Förderdiagnostik nach Fröhlich und Haupt (1983) (vgl. Alber 2008, 21).

Die Interessen der Teilnehmer können ebenfalls durch einen Beobachtungsbogen bestimmt werden. Ein solcher wurde von Alber (2008) erstellt und wird hier übernommen, da seine Anwendung einen guten Überblick über die Vorlieben der Teilnehmer ermöglicht:

1. „In welchen Lagerungspositionen zeigt die Schülerin Aktivität bzw. Entspannung?
2. Mit welchen Materialen beschäftigt sich die Schülerin am liebsten?
3. Welche akustischen Reize interessiert [sic!] die Schülerin?

4. Welche visuellen Reize interessiert [sic!] die Schülerin? Worauf richtet sie ihren Blick?
5. Für welche Tastqualitäten interessiert sich die Schülerin?
6. Zeigt die Schülerin besonderes Interesse oder Sensibilität für Gerüche bzw. Geschmäcke?
7. Wie nimmt die Schülerin Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. zu Lehrpersonal auf?
8. Welche Möglichkeiten nutzt die Schülerin, um ihr Interesse bzw. ihre Ablehnung zu äußern?
9. Welche motorischen Bewegungen führt die Schülerin häufig und gerne aus? Wie hantiert sie mit Gegenständen?“

(ebd. 22)

Der Theaterprozess dauert zumindest einige Wochen, meist findet er zwischen drei und sechs Monaten statt, dabei wird er in manchen Fällen durchgängig als Projekt gestaltet oder beispielsweise einmal wöchentlich aufgegriffen. Der Ablauf findet zumeist im Klassenraum bzw. je nach Bedarf im Werkraum, Turnsaal oder Musikraum statt; erst bei der Umsetzung des fertigen Stücks, bei der auch Publikum eingeladen wird, wird auf Aulen oder Festsäle ausgewichen.

Die Planung erfolgt entweder durch eine leitende Person basisdemokratisch im Team, oder mehrere Personen übernehmen die Spielleitung. Es ist zumindest eine 2:1-Betreuung wünschenswert, diese ist im schulischen Kontext zwar häufig, aber nicht immer gegeben. Dabei weist das Betreuerteam meist eine multiprofessionelle Zusammensetzung aus Sonderpädagogen, Unterrichtshilfen, Sozialpädagogen, Betreuern, Integrationshelfern etc. auf, hinzu kommen Praktikanten und Personen, die im Zuge eines freiwilligen sozialen Jahres in Sonderschulen tätig sind. Eine 2:1- oder 1:1-Besetzung ist vor allem im Durchlaufen des fertigen Projekts von großer Bedeutung, da das Theaterstück für jeden Teilnehmer individuell gestaltet werden soll und daher persönliche Assistenz notwendig ist, um eine ideale Lagerung, das Anreichen von Materialien, Spiel, Kommunikation etc. zu ermöglichen. Dabei muss sich die assistierende Person auf den zu begleitenden Teilnehmer einlassen. Dies erfordert viel Feingefühl und Geduld seitens des Assistenten, sodass der Teilnehmer nicht bearbeitet, gelagert und herumgeschoben wird, sondern tatsächlich nur unterstützt wird, wo es erforderlich und auch erwünscht ist.

Da das Team aus einer Vielzahl an Personen besteht, muss während des Prozesses regelmäßig reflektiert werden, was bereits gemacht wurde, wie die Teilnehmer darauf reagiert haben, ob Angebote modifiziert werden, und wie der weitere Verlauf gestaltet werden soll. Ideal wäre es, die Teilnehmer je nach Möglichkeit in diese Reflexionsrunden zu integrieren, meist muss sich das Team jedoch mit der Interpretation des Verhaltens der Teilnehmer begnügen. Das regelmäßige Besprechen und Reflektieren ist in einem weitaus höheren Maße bei klassenübergreifenden Projekten notwendig, bei denen am Ende die einzelnen Elemente zu einem gemeinsamen Stück formiert werden, als bei Theaterstücken, die klassenintern gestaltet werden.

Im Laufe des Projekts kann vieles gemeinsam mit den Teilnehmern ausprobiert und entwickelt werden. In der Klasse von Herrn G und Frau I hat sich das Basale Theater im Laufe der Zeit sogar gänzlich dazu entwickelt, dass, ausgehend von einem Thema, der gemeinsame Prozess erst zum eigentlich Stück führt.

Aber auch mit einer vorgegebenen Geschichte kann manches noch verändert werden, so wird den Spielleitern auffallen, welcher Teilnehmer sich mit welchen Elementen besonders gerne befasst, sei es ein inhaltlicher Aspekt, ein bestimmtes Material oder eine gesamte Stimmung; je nachdem kann und soll auf die individuellen Interessen auch im Laufe des Projekts weiter eingegangen werden. „Sie [die Teilnehmer, Anm. des Verfassers] wachsen gemeinsam in den Entstehungsprozeß hinein, werden in alle Vorbereitungen einbezogen und können individuelle Möglichkeiten und Gestaltungskräfte entdecken“ (Manecke 1997, 328). Die Orientierung an den Interessen der Teilnehmer endet also keineswegs bei der Auswahl des Themas. Daher sollte bei der Planung eines Basalen Theaterstücks immer genügend Platz für Veränderungen bleiben, ein starrer Aufbau gefährdet die Möglichkeit der Teilnehmer, den Prozess selbst zu gestalten und aktiv mitzuwirken.

Basale Theaterstücke werden in der Umsetzung in Schulklassen meist fächerübergreifenden verwirklicht. So kann das ausgewählte Thema, beispielsweise eine Kindergeschichte, im Laufe des Prozesses in den unterschiedlichen Fächern wie Hauswirtschaft, Werken, Musikunterricht oder Leibesübungen aufgegriffen werden. Die benötigten Materialien sind dabei zum Teil vorhanden, vieles wird vom Team selbst organisiert, und manches wird auch gekauft. In vielen Fällen wird jedoch aufgrund eines kleinen Budgets mit kreativen Lösungen gearbeitet, so werden dieselben Gegenstände auf unterschiedliche Weise verwendet, es wird recycelt und manches

nur angedeutet. Dies muss nicht unbedingt ein Problem darstellen, sondern kann auch als Möglichkeit gesehen werden, die Kreativität der Teilnehmer anzuregen und gemeinsam alternative Lösungen zu finden.

Da in Klassen mit Kindern mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung meist ohnehin mit Projektunterricht gearbeitet wird, kann die Umsetzung eines Basalen Theaterstücks gut in den Unterricht integriert werden. Werden zu Ende des Projekts die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen miteinander verbunden – im fertigen Stück werden etwa die selbstgebastelten Materialien verwendet, die im Musikunterricht gesungenen Lieder, Fahrten auf Rollbrettern (Boot fahren, Schlitten fahren etc.) werden an den jeweils passenden Stellen wiederholt usw. –, so können die einzelnen Elemente wiedererkannt und in den Gesamtkontext eingefügt werden. Es entsteht eine dem Teilnehmer vertraute und anregende Atmosphäre, die das Herzstück des Basalen Theaters darstellt. Auf den angenommenen Nutzen für die Teilnehmer wird in Kapitel 9.4. eingegangen.

Abb. 6: Bühnenbild
Innerhalb des Prozesses werden Bühnenbilder und Requisiten für das Theaterstück gemeinsam mit den Teilnehmern hergestellt. So können die Teilnehmer die einzelnen Elemente des Theaterstücks auf vielfältige Weise erfahren.

9.2. Die ganzheitliche Umsetzung

Ein Basales Theaterstück beinhaltet unterschiedliche Angebote, um sich selbst, jemanden und etwas zu erleben, um zu spielen, zu kommunizieren und zu (inter-) agieren. Hierbei wird bei Bestehen einer Rahmenhandlung gezielt mit möglichst unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen gearbeitet, es wird gehört, gesehen, gespürt, geschmeckt, getastet, gerochen, es werden Lageveränderungen und vibratorische Reize erlebt. Dabei greifen die Sinneswahrnehmungen stets ineinander. „Durch Raumgestaltung, Licht, Geruch, Farben und Musik wird versucht, die Grundstimmungen im Raum zum Leben zu erwecken“ (vgl. Offermans/Suilmann 2003, 191).

Durch das Dekorieren und Gestalten des Raums kann der Kontext der Geschichte verdeutlicht werden, hier wird mit unterschiedlichen Materialien wie Stoffen, gekauften oder selbst gebastelten bzw. gemalten Bühnenbildern und Requisiten gearbeitet. Durch den Einsatz von Licht und Farben kann die Atmosphäre des Raums unterstrichen werden, Musik wird gezielt eingesetzt, um Charakteristika von bestimmten Figuren zu verdeutlichen, den Ablauf zu strukturieren und rhythmisieren oder um Stimmungen auszudrücken (vgl. Alber 2008, 25).

Durch das Zusammenwirken der unterschiedlichen Elemente wird ein intensives Als-ob-Erlebnis gestaltet, das in seiner Gesamtheit als die stets erwähnte Atmosphäre beschrieben werden kann. Es handelt sich dabei nicht um vom Inhalt isolierte Wahrnehmungen, sondern, im Gegenteil, es stehen bei einem Theaterstück mit Rahmenhandlung der Inhalt und die erzeugten Stimmungen und Atmosphären in einer ständigen Wechselwirkung. So kann beispielsweise in „Frau Holle“ vor, während und nach dem Erleben des Goldregens (Goldfolie spüren und betasten, sie selbst zum Flattern bringen durch Powerlink, zur Stimmung passende Musik hören) der elementarisierte Inhalt der Szene gesungen und erzählt werden, dieser kann auch von den Teilnehmern durch Unterstützte Kommunikation und Hantieren mit Materialien selbst aufgegriffen werden.

Wichtig dabei ist, dass nicht jeder Teilnehmer dieselben Angebote nutzt, um beispielsweise Inhalte aufzunehmen oder um sich selbst auszudrücken. Die Spielleiter sollten daher, wie in Kapitel 9.1. beschrieben, die vorhandenen Fähigkeiten, Interessen, Kommunikationsformen, bevorzugte Kommunikations- und Spielmittel und Materialien der Teilnehmer kennen, um individuell mit ihnen interagieren zu können.

Um eine Vorstellung davon zu geben, wie ein ganzheitlicher Theaterprozess verwirklicht werden kann, wurde in Kapitel 13.3. ein Beobachtungsprotokoll angefügt, das den Ablauf eines Basalen Theaterstücks genau dokumentiert.

9.3. Die Aufführung/Das Erlebnis

Am Ende des Prozesses werden die unterschiedlichen Elemente ineinandergefügt, und so wird ein ganzheitliches Erlebnis erzeugt. Das gesamte Basale Theaterstück wird anschließend öfters durchlaufen. Dies geschieht manchmal in Form eines Stationentheaters, in dem die einzelnen Bilder nebeneinander aufgebaut und nach und nach bespielt werden. In anderen Fällen werden die Bilder nacheinander eingerichtet, sodass immer nur das aktuelle präsent ist. Häufig wird beim Durchlaufen des fertigen Projekts Publikum eingeladen, in den meisten Fällen bestehend aus der Familie und Freunden der Teilnehmer, anderen Schulklassen und dem Kollegium des Betreuungsteams.

Die Umsetzung findet dabei meist, aber nicht immer in einem gemeinsamen Erlebnisraum statt, in dem das Publikum maßgeblich am Ablauf beteiligt ist. Basales Theater wird in diesem Fall als Mitmachtheater gestaltet, dies kann in unterschiedlich starkem Ausmaß umgesetzt werden. So besteht die Möglichkeit, das Publikum nur an bestimmten Aspekten teilhaben zu lassen (z.B. „Über den Wolken“: Einstiegsfilm aus der Perspektive des Publikums, Sitzreihen wie in einem Flugzeug angereiht, Rettungswesten werden an das Publikum verteilt) oder gemeinsam mit den Personen, die das Stück entwickelt haben, in das Erlebnis hineinzugehen und es in seiner Gesamtheit zusammen zu erfahren (Es hat „…jeder schwerstbehinderte Schauspieler ein oder zwei Zuschauer als Begleiter sozusagen dabei, und die agieren dann zusammen“) (Frau E S.218, Z115f).

Wird das Publikum nur in einige Aspekte miteinbezogen, so besteht eine deutliche Grenze zwischen Zuschauerraum und Bühne. Dies wird häufig als notwendig erachtet, um überhaupt von Theater sprechen zu können. Die Aufführungsform des Sprechtheaters wird also für das Basale Theater übernommen, um dieses als Theater legitimieren zu können. Hier wird häufig von den Erwartungen des Publikums, das bei der Einladung zu einem Theaterstück nicht erwartet, sich aktiv am Geschehen beteiligen zu müssen, ausgegangen:

„…mit dieser Aufführung ‚Freunde' haben wir einmal die Nachbarklasse zu eingeladen und einmal die Eltern, und wenn man schreibt Theater, die Erwartung an Theater ist so: Hier Schauspieler, da Zuschauer. Sind auch ganz viele Kollegen die gesagt haben: Würden wir uns gerne angucken. Angucken is da nicht, wenn du dabei bist machst du mit" (vgl. Frau C S.202, Z.202ff).

Die Aufführung auf einer vom Publikumsraum abgetrennten Bühne bringt den Vorteil, dass die Schüler ihre Arbeit präsentieren können. Auch Personen mit schweren Behinderungen haben ein Recht darauf, im Rampenlicht zu stehen und zu zeigen, was sie können. Es muss jedoch diskutiert werden, ob der Schauspieler mit schwerer Behinderung in der aktiven Rolle des Vorführenden ist oder mit seinen untypischen Verhaltensweisen auf der Bühne vorgeführt wird (vgl. Manecke 1997, 330). Das Problem dabei ist, dass häufig nicht gemeinsam mit den Teilnehmern über die Möglichkeit einer Aufführung reflektiert werden kann. Die Entscheidung trifft letztendlich die Spielleitung, die sich zwar am Verhalten der Teilnehmer orientieren kann, jedoch keine Gewissheit darüber hat, wie diese zu dem entwickelten Stück oder einer Vorführung dieses Stückes stehen. Es besteht die Gefahr, dass die Schauspieler „alle nur Statisten in der eigenen Inszenierung sind" (Herr D, S.214, Z.297) und das, was sie präsentieren, nicht verstehen, es ihnen nicht gefällt oder ihnen die Situation, es auf einer Bühne vor vielen auch unbekannten Menschen vorzuführen, nicht zusagt. Es haben sich in der Praxis zahlreiche Möglichkeiten herausgebildet, mit dieser Spannung umzugehen, etwa indem das Basale Theaterstück in Form eines Mitmachtheaters umgesetzt wird, in dem das Publikum nicht nur teilweise, sondern ganz und gar in das Erlebnis integriert wird. Wird das Stück von den Teilnehmern ausgehend prozessual entwickelt, so kann es unabhängig davon, ob mit oder ohne Rahmenhandlung gearbeitet wird, individuell gestaltet werden. Die Teilnehmer befassen sich intensiv auf unterschiedlichste Weise mit dem Thema, den Materialien und den Stimmungen des Stücks, sie entwickeln es aktiv mit und sollten das daher bei der Aufführung auch zeigen können. Um den Prozess für den Zuschauer nachvollziehbar zu gestalten, bietet sich ein Mitmachtheater an, in dem die Gestalter und die Besucher als gleichberechtigte Partner in das Geschehen gehen und den Prozess gemeinsam erfahren. Dabei kann ein intensiver Kontakt zwischen der Person, die das Stück erarbeitet hat, und der besuchenden Person entstehen. Lässt sich der Besucher auf einen Wechsel in der Dominanz ein, bekommt die Person mit Behinderung im kleinen Rahmen die Möglichkeit, ihr Können zu präsentieren. So kann

zudem verhindert werden, dass die Teilnehmer als Statisten oder gar als Kulisse (vgl. Manecke 1997, 319) in ein Theaterstück eingebaut und objektiviert werden.
Kritisch kann hier jedoch das Einbeziehen von Menschen mit schwerer Behinderung als Besucher betrachtet werden. Personen mit schwerer Behinderung also, die nicht am Prozess beteiligt waren:

„…und bei den Aufführungen fand ich es schwer die Geschichte mit der Nachbarklasse, das hab ich nicht richtig nachvollziehen können muss ich sagen, weil wenn ich Schwerstbehinderte dazu hole ist ja eine Begründung vom Basalen Theater der sukzessive Aufbau und dass sie sich langsam auf Situationen einlassen können, und dann hole ich eine Klasse mit Schwerstbehinderten dazu und bombardiere sie im Grunde mit den kompletten Eindrücken von vier Kulissen: schwub, schwub, wub hintereinander weg und sage so und ihr macht das bei einer Aufführung alles auf einmal, das erklärt sich mir nicht wirklich gut, das kann ich nicht so ganz verstehen“ (Frau C S.203, Z.210ff).

Diese Personen werden mit den Ergebnissen eines lang andauernden Prozesses konfrontiert, weswegen sie zu den Inhalten, Materialien, Stimmungen und Atmosphären keinen tiefgreifenden Bezug haben können. Gerade diese Vertrautheit ermöglicht es den Teilnehmern jedoch erst, sich innerhalb des Basalen Theaterstücks wohlzufühlen und spielerisch mit den Elementen umzugehen. Inwiefern sich Menschen mit schwerer Behinderung dennoch in das Erlebnis einstimmen und dieses auch genießen können, ist schwer zu beurteilen und sicherlich nicht für jede Person gleich.
Soll die Trennung zum Publikumsraum bestehen bleiben, so gibt es ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten für die Schauspieler, sich positiv zu erleben und um gleichzeitig dem Publikum ihr Können zu präsentieren, auch wenn das Unbehagen in Bezug auf die Vorführung vielleicht nicht gänzlich abgebaut werden kann. Eine Möglichkeit wäre, ein Theaterstück in Form einer Improvisation rein auf die Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmer aufzubauen, etwa basierend auf den Elementen Musik und Bewegung. In einer solchen Improvisation wird meist auf verbale Sprache wie auch auf Unterstützte Kommunikation verzichtet, da sie ausschließlich mit den Angeboten der Teilnehmer gestaltet wird. Stattdessen treten Elemente der Basalen Kommunikation in den Vordergrund. Es wäre jedoch fraglich, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen eine solche Aufführung für ein Publikum nachvollziehbar wäre.

Eine andere Umsetzungsmöglichkeit bei voneinander getrenntem Bühnen- und Publikumsraum wäre, einen Erzähler einzusetzen, der Aussagen verbindet und wiederholt, Zusammenhänge herstellt sowie Zeit überbrückt, wenn dies notwendig ist:

„Negativbeispiel wäre zum Beispiel wenn in der Szene vorkommt, dass ein Step by Step ausgelöst werden muss und das Kind ist gerade nicht in der Lage dazu, in dem Moment wo es jetzt ausgelöst werden muss damit der Satz fällt, damit das weiter geht, das Kind schafft es nicht, ist es meine Aufgabe als Moderatorin diese Zeit zu überbrücken zum Beispiel mit Sätzen wie ‚Ach der Stern überlegt noch ob er jetzt wirklich das Rot nehmen möchte` oder ‚Der Stern guckt sich zuerst mal um ob das überhaupt was Schönes für ihn ist?´. Gleichzeitig ist es für den Helfer oder die Helferin wichtig nicht das Kind am Arm zu packen aus lauter Ungeduld und zack mit dem Arm auf den Stepper zu hauen, sondern zu gucken inwieweit hat das Kind Eigenaktivitäten, wie viel Zeit muss ich dem Kind geben um wirklich jetzt zu realisieren ich bin jetzt dran und eben auch die Ausdauer und die Geduld zu haben mal ne Minute oder 1 ½ Leerlauf zu haben“ (Frau E S.223 Z.308ff).

Es ist besonders wichtig, dass kein Druck aufgebaut wird, sondern das Erleben (eines Inhalts, des Lampenfiebers vor der Aufführung, der Reaktion des Publikums etc.) und die Freude am Spielen im Vordergrund stehen. Dies setzt auch Geduld bei den Assistenten voraus, wie das Zitat deutlich zeigt.

Werden die Leitideen des Basalen Theaters berücksichtigt, können die unterschiedlichsten Wege für eine angemessene Vorführung gefunden werden; hier konnten nur einige wenige vorgestellt werden. Grundsätzlich ist in den Schulen, in denen die Experteninterviews geführt wurden, zu beobachten, dass viele Spielleiter die Vorführungen entweder in einem Erlebnisraum als Mitmachtheater gestalten oder medial präsentieren, etwa mit Fotos, Dias, Videos etc., die während des Prozesses aufgenommen werden. Dadurch soll den Teilnehmern der Stress der Aufführung erspart werden, und das Erleben des Prozesses soll in den Fokus des Basalen Theaters gerückt werden.

Es stellt eine Herausforderung dar, ein Basales Theaterstück einerseits so zu gestalten, dass es für die Teilnehmer ein Erlebnis ist, aber andererseits auch etwas dabei herauskommt, das für ein Publikum nachvollziehbar ist (vgl. Frau K S. 284, Z.51ff). Hier besteht vor allem bei der Aufführung auf einer Bühne die Gefahr, den bedeutsamen Prozess zunehmend aus den Augen zu verlieren und sich zu sehr darauf zu konzentrieren, wie das erarbeitete Stück nach außen hin wirkt. Eine Präsentation mit Fotos, Dias oder einem Videozusammenschnitt stellt eine Möglichkeit dar, sich auf den Prozess zu konzentrieren, die Teilnehmer nicht mit einer Aufführung unter Druck

zu setzen, aber die Verwandten, Freunde und Kollegen dennoch am Können der gestaltenden Personen teilhaben zu lassen.

9.4. Vermuteter Nutzen für die Teilnehmer

In den Experteninterviews wurden die Spielleiter und die an der Umsetzung mitwirkenden Personen nach dem Nutzen des Basalen Theaters für die Teilnehmer gefragt. Es wird von vermutetem Nutzen gesprochen, da es sich um Interpretationen des Verhaltens handelt und niemals mit Sicherheit gesagt werden kann, ob das beobachtete Verhalten durch das Basale Theater ausgelöst wurde.
Da die Arbeit an einem Basalen Theaterstück von Ritualen durchzogen ist, die einzelnen Elemente immer wieder angeboten werden und den Teilnehmern die notwendige Zeit gegeben wird, sich mit diesen auseinanderzusetzen, zu hantieren, zu spielen und zu erforschen, können sie sich nach und nach auf die gegebene Situation einstellen und das Stück aktiv mitgestalten (vgl. Frau B S.194, Z.131ff/Frau E S. 221, Z.247ff/Frau C S.203, Z.225ff). Dadurch können sie eine Erwartungshaltung aufbauen, sie wissen, was auf sie zukommt und werden dadurch entspannter; sie lassen sich fallen (vgl. Frau B S.195, Z.137). Die Kinder haben vertraute Personen um sich, sie kennen die Räumlichkeiten, in denen das Theaterspiel stattfindet, sie wissen, was als Nächstes passieren wird. Durch diese Sicherheit fällt es dem Kind leichter, sich in eine Situation einzufinden, es kann sich mit den Angeboten befassen, ausprobieren und spielen. Dies wäre bei Unsicherheit nur eingeschränkt möglich, da die Aufmerksamkeit bei immer neuen Situationen, Räumlichkeiten und Personen auf diese unbekannten Aspekte gelenkt werden würde.
Manche Interviewpartner beobachteten im Prozess des Theaterspielens einen Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten. Es kann nur vermutet werden, worin dies begründet liegt. Eine Hypothese hierzu wäre, dass im Basalen Theater besonders viele Möglichkeiten bestehen, sich individuell mit einem Thema, einer Stimmung oder Atmosphäre auseinanderzusetzen sowie sich, seine Fähigkeiten, Bedürfnisse und Emotionen auszudrücken. Hier entsteht womöglich eine Ventilfunktion, wie sie von Joanne Lewis (siehe Kapitel 6) beschrieben wird. Da im Alltag viele Einschränkungen im persönlichen Ausdruck hingenommen werden müssen, kann dies im Basalen Theater ausgeglichen werden.

Die Erfahrung, etwas gemeinsam zu entwickeln und umzusetzen, kann den Kontakt unter den Teilnehmern und so die Gruppendynamik stärken. Das Selbstbewusstsein des Einzelnen wächst, wenn er sich als positiv erlebt und die Möglichkeit erhält zu präsentieren, was er kann, etwa in einem Erlebnisraum vor Schülern anderer Klassen:

„…es ist auch total schön zu sehen wie dann noch mal die Kinder die das erarbeitet haben das den anderen präsentieren, also du merkst so richtig wie stolz die dann auch sind, die kennen das, die kennen das in und auswendig, die wissen genau was passiert, was kommt, und die anderen kommen neu dazu, und ja, das ist so selten, dass die mehrfachbehinderten Schüler halt auch mal die Chance da haben mal was zu präsentieren, ne, das haben sie jetzt, das kennen nur sie, ja das ist ganz schön" (Frau A S.187, Z.155ff).

Bei der Aufführung auf einer Bühne können die Schüler Lampenfieber entwickeln und eigene Grenzen überschreiten, sie bekommen die Möglichkeit, sich und ihr Können ohne Einmischung der Zuschauer zu präsentieren.[10] Durch das Elementarisieren von Inhalten, das regelmäßige Wiederholen dieser sowie die musikalische Untermalung bleiben Inhalte, Stimmungen und Atmosphären in Erinnerung. Bei Teilnehmern, die nicht über verbale Sprache verfügen, kommt dies über Interpretation des Verhaltens, etwa beim Betrachten von Bildern oder Videos, zum Ausdruck.
Neben diesem vermuteten Nutzen sind die Freude und der Spaß am Prozess sowie das Wohlbefinden der Teilnehmer am bedeutsamsten.

[10] Die Vor- und Nachteile eines Erlebnisraums und einer Aufführung auf einer Bühne wurden bereits eingehend in Kapitel 9.3. diskutiert und werden daher hier nicht mehr erörtert.

II Empirischer Teil

10. Das Experteninterview

Im Experteninterview bedient sich der Forscher der Methode der Befragung, einer Interaktionsform, die er zunächst aus seinem alltäglichen Leben und erst später in einem wissenschaftlichen Kontext kennenlernt. Daher stellt sich zunächst die Frage, worin sich diese Formen der Befragung unterscheiden.
Sowohl die alltägliche als auch die wissenschaftliche Befragung vollzieht sich in einer sozialen Interaktion, in der zielgerichtet und systematisch Informationen zu einem Interessensgebiet mit bestimmten Mitteln, wie etwa einer Lautsprache, im Kontext der unmittelbaren Umwelt eingeholt werden. Dies bedeutet: Hat Person A beispielsweise ein Problem, so wendet sie sich an Person B, von der angenommen wird, dass sie in diesem bestimmten Themenbereich einen Wissensvorsprung besitzt, mit dem Ziel, ihr durch eine Befragung möglichst viele brauchbare Informationen zu diesem Themengebiet zu entlocken. Die Befragung wird dabei von den herrschenden Umweltbedingungen zwangsläufig beeinflusst. Soweit unterscheiden sich alltägliche und wissenschaftliche Befragung nicht voneinander. Sie unterscheiden sich jedoch durch die theoriegeleitete Kontrolle der gesamten Befragung (vgl. Atteslander 2008, 103). Diese Kontrolle ermöglicht die Reflexion der auf die Befragung einwirkenden Umweltbedingungen sowie die Anwendung der Befragung als wissenschaftliche Methode.
Beim Experteninterview handelt es sich um eine qualitative Befragungsmethode, die in dieser Arbeit als leitfadengestütztes, nicht standardisiertes Interview durchgeführt wird. Bevor die Form des Interviews genauer thematisiert wird, soll zunächst auf den Begriff des Experten eingegangen werden.

10.1. Der Experte

Menschen werden aufgrund eines bestimmten Wissens zu Experten erklärt. Dieser Status bezieht sich daher nicht auf den Menschen per se, sondern auf das Wissensgebiet, in dem er über ein solches spezielles Wissen verfügt, es ihm von anderen Personen zugeschrieben wird und er es für sich selbst in Anspruch nimmt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 132). Das bestimmte Wissensgebiet kann, in

einer weiten Betrachtung des Begriffs, das eigene Leben betreffen, wie dies etwa bei Mayring (2002) beschrieben wird. So ist jeder Mensch, unabhängig von seiner beruflichen Qualifikation, zumindest in Hinblick auf sein eigenes Leben als Experte einzustufen. Dieser Gedanke wird von Gläser und Laudel (2004) speziell auf die sozialen Kontexterfahrungen eines Menschen, über die schließlich jede Person verfügt, bezogen. Experte ist demnach, wer ein „besonderes Wissen über soziale Sachverhalte“ (ebd., 10, Hervorhebung im Original) besitzt.

Bogner und Menz (2009) grenzen den Expertenbegriff hingegen weiter ein, indem das Wissensgebiet des Experten in einem bestimmten Handlungsfeld, etwa in einem organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich, liegen sollte. Des Weiteren sollte der Experte, zumindest zum Teil, Einfluss auf dieses Handlungsfeld ausüben können, wodurch er das Handeln anderer Personen dieses Umfelds beeinflusst. Bogner und Menz unterscheiden drei Dimensionen des Expertenwissens: das technische, Prozess- und Deutungswissen. Technisches Wissen zeichnet sich „durch die Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen, usw.“ (ebd., 71) aus. Es besteht hierbei ein spezifischer Wissensvorsprung innerhalb eines Fachbereichs. Das Prozesswissen basiert dagegen auf praktischem Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext. Diese Art von Wissen eignet sich die Person nicht etwa durch die Wissensvermittlung innerhalb einer Berufsausbildung an, sondern erhält sie durch die Interaktion mit ihrem Handlungsfeld. Das Deutungswissen bezieht sich auf die subjektiven Einschätzungen des Experten, also auf Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten.

Schließlich soll die Perspektive von Meuser und Nagel (2005) auf den Expertenbegriff beleuchtet werden. Sie bezeichnen diejenigen Personen als Experten, die diesen Status von einem Forscher in Bezug auf eine spezifische Fragestellung verliehen bekommen (vgl. ebd. 73). Der Experte besitzt im betreffenden Handlungsbereich eine verantwortliche Rolle oder verfügt über einen privilegierten Zugang zu Informationen in Bezug auf Entscheidungsprozesse oder Personen, die sich in diesem Bereich bewegen. Es werden zwei Arten von Expertenwissen unterschieden. Werden Personen als Zielgruppe der Untersuchung befragt mit dem Ziel, Informationen über ihr Handlungsfeld zu erhalten, handelt es sich um Betriebswissen. Der Experte teilt hierbei etwa Informationen über „institutionalisierte Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen“ (Pryzborski/Wohlrab-Sahr 2010, 132) im jeweiligen Handlungsfeld.

Werden die Experten hingegen interviewt, um etwas über die Kontextbedingungen der eigentlichen Zielgruppe zu erfahren, sind die in Erfahrung gebrachten Informationen als Kontextwissen zu bezeichnen. In diesem Fall liefert das Experteninterview Zusatzinformationen und ist häufig nur eine von mehreren, unterschiedlichen Methoden innerhalb der Untersuchung (vgl. ebd. 75).
Die Experten, die für diese Arbeit befragt wurden, befassen bzw. befassten sich aufgrund ihrer Profession mit dem Basalen Theater. Es handelt sich um Sonderschullehrer, Unterrichtshilfen und Betreuer, die in basalen Klassen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, wie etwa Sehen oder Motorik, tätig sind. Ein weiterer Gesprächspartner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Institut für Rehabilitationswissenschaften, der sich aufgrund seiner Lehrtätigkeit innerhalb eines Seminars gemeinsam mit seinen Studenten in Kooperation mit einer Sonderschule mit diesem Thema beschäftigte. Alle Interviewpartner waren selbst maßgeblich an der Inszenierung und/oder Umsetzung von Basalen Theaterstücken beteiligt.
Es handelt sich nach Bogner und Menz (2009) um Experten, da jede dieser Personen innerhalb seines professionellen Tätigkeitsfeldes mit Basalem Theater arbeitet oder dies in der Vergangenheit tat und sie zudem Einfluss auf ihr Handlungsumfeld nehmen. Dies geschieht etwa durch die Zusammenarbeit mit Studenten oder Kollegen der gleichen oder anderer Institutionen.

10.2. Der Leitfaden

Ein Leitfadeninterview kann unterschiedliche Strukturen aufweisen, so kann es wenig strukturiert, teilstrukturiert oder stark strukturiert sein. Das wenig strukturierte Interview wird ohne Fragebogen geführt, der Forscher verfügt über einen großen Handlungsspielraum und formuliert seine Fragen spontan, je nach der letzten Antwort des Befragten. Durch diese Befragungsform kann die Meinungsstruktur der interviewten Person erfasst werden (vgl. Atteslander 2008, 125). Das stark strukturierte Interview wird mit einem vorab formulierten Fragebogen geführt, der den Ablauf des Interviews genauestens reglementiert. Durch einen sorgfältig gestalteten Fragebogen können Informationen äußerst effektiv erhoben werden. Liegen Fehler in ihm vor, können diese jedoch während des Interviews nicht korrigiert werden. In der teilstrukturierten Befragung können einerseits vorab Fragen formuliert und so für die Untersuchung relevante Themengebiete in variabler Abfolge erörtert werden, und

andererseits kann spontan auf Themen eingegangen werden, die der Interviewpartner in das Gespräch einbringt.
Die teilstrukturierte Befragung eignet sich besonders für das Experteninterview, da in diesem meist von der Forschungsfrage ausgehend mehrere Themengebiete behandelt sowie spezifische Informationen in Erfahrung gebracht werden müssen (vgl. Gläser/Laudel 2004, 107). Die Fragen werden dabei offen formuliert, um den Interviewpartner bei der Beantwortung der Frage nicht einzuschränken und ein möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu gewährleisten. Es ist ebenso darauf zu achten, die Fragen neutral zu formulieren, um den Gesprächspartner nicht durch bestehende Vorannahmen zu beeinflussen, wie dies etwa bei der Suggestivfrage der Fall ist, sowie die Fragen klar und einfach zu stellen, etwa Schachtelsätze oder multiple Fragen zu vermeiden (vgl. ebd. 137). Der Leitfaden wird durch die Anpassung der Interviewfragen an die Alltagssprache der Gesprächspartner operationalisiert.
Der Leitfaden, der für die innerhalb dieser Arbeit durchgeführten Expertenbefragungen erstellt wurde, richtet sich nach den geschilderten Grundsätzen; dieser ist im Anhang zu finden.

10.3. Durchführung und Transkription

Die Experteninterviews wurden, bis auf eine Ausnahme, in den Institutionen, in denen die Gesprächspartner jeweils beschäftigt sind, durchgeführt. Mit wenigen Ausnahmen waren dies die Räumlichkeiten, in denen auch die Basalen Theaterstücke umgesetzt werden.
Um eine möglichst vollständig, unverfälschte Abschrift der Gesprächsinhalte zu gewährleisten, wurden die Interviews mit einem digitalen Tonaufnahmegerät aufgenommen und anschließend wörtlich transkribiert. Auf diese Weise kann später eine interpretative Auswertung erfolgen. Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, eine wörtliche Transkription vorzunehmen, so kann diese in Standardorthografie, literarischer Umschrift, eye dialect oder phonetischer Umschrift erfolgen (vgl. Kowal/O'Connell 2004, 441). Während gesprochene Sprache in der Standardorthografie an die Schriftsprache angepasst wird, etwa indem der Dialekt bereinigt und der Stil geglättet wird, wird im eye dialect noch intensiver als in der literarischen Umschrift mithilfe des gängigen Alphabets die gesprochene Sprache möglichst detailgetreu niedergeschrieben. In der phonetischen Umschrift wird die

Transkription dagegen mithilfe des Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) bewerkstelligt.
Die Experteninterviews, die für diese Arbeit geführt wurden, sind von inhaltlich-thematischem Interesse, weswegen eine standardorthografische Vorgehensweise sinnvoll erscheint (vgl. Mayring 2002, 91). Dialekte wurden daher großteils an die Schriftsprache angeglichen und die kommentierende Transkription für eine bessere Lesbarkeit auf ein Minimum reduziert, stimmliche Veränderungen und Betonungen wurden aus diesem Grund nicht verschriftlicht. Satzzeichen wurden der Satzintonation entsprechend gesetzt. Es ergeben sich in Anlehnung an Kallmeyer und Schütze (1976) folgende Ergänzungen in der Transkription:

..	= kurze Pause
…	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
(lachen) (geht raus)	= Charakterisierung von nicht sprachlichen Vorgängen
(…)	= unverständlich
(Kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

(Mayring 2002, 92)

10.4. Auswertung

Um die transkribierten Interviews auszuwerten, wird die Themenanalyse von Froschauer und Lueger (2003) angewandt. Durch sie kann ein Überblick über die in den Interviews angesprochenen Themen erfolgen, und die Kernaussagen können zusammengefasst werden.
Durch die im Verfahren der Themenanalyse angewendete Textreduktion werden die Texte „weniger analysiert als vielmehr einer *Zusammenfassung* unterzogen, um sich über die im Gesprächsmaterial auftauchende Vielfalt an Themen, deren Darstellungsweise und Zusammenhang einen Überblick zu verschaffen“ (Froschauer/Lueger 2003, 159, Hervorhebung im Original).
Zunächst werden die je nach Fragestellung relevanten Themen unterschiedlichen Themenblöcken zugeordnet, und die wichtigsten Charakteristika eines Themas

werden zusammengefasst. Zudem wird notiert, in welchen Zusammenhängen die Charakteristika erwähnt werden, beispielsweise mit welchen Themen sie gemeinsam erörtert werden. Dabei ist zu beachten, ob das Thema von der Forscherin oder der befragten Person eingebracht wurde. Da die für diese Arbeit geführten Interviews durch einen Leitfaden gestützt wurden, wurden die relevanten Themen mit wenigen Ausnahmen von der Interviewerin eingebracht. Die Reihenfolge, in der die Themen in das Gespräch eingebracht wurden, orientierte sich zwar an den erhaltenen Antworten, dennoch wurde diese von der interviewenden Person bestimmt. Daher ist die Abfolge der behandelten Themen nicht analysierbar und erhält hier keine weitere Bedeutung.
Des Weiteren ist darauf zu achten, ob innerhalb und zwischen den Gesprächen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Themen auftauchen (vgl. ebd. 161), etwa was das Verständnis themenrelevanter Begrifflichkeiten betrifft. Abschließend werden die erarbeiteten Erkenntnisse in den Kontext der Forschungsfrage integriert. Hier werden die Themen und ihre Charakteristika, etwa in welchem Ausmaß und in welchem Zusammenhang ein Thema diskutiert wurde, in ihrer bestehenden Form, ohne die unterschiedlichen Darstellungsweisen aneinander anzupassen, in Hinblick auf die Fragestellung, zusätzliche Literatur und bisherige Ausarbeitungen erörtert. Durch das Übernehmen der gegebenen Darstellungsformen werden die unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Themen ersichtlich. Werden diese ergründet, können neue thematische Aspekte (Ursachen für die Differenzen) oder Lücken im Material entdeckt werden. Somit kann durch eine sorgfältige Themenanalyse die Bearbeitung der Fragestellung verdichtet werden, und womöglich bestehende blinde Flecken können ausgemerzt werden.

10.5. Ergebnisse

Nachdem die Interviews wiederholt gelesen, die einzelnen Abschnitte Themen zugeordnet sowie Besonderheiten und Kontext stichwortartig notiert worden waren, konnten die unterschiedlichen Aussagen in Themenblöcke zusammengefasst werden. Hierbei ergaben sich neben den erwarteten Themenblöcken Inhalte, nach denen im Interview konkret gefragt wurde, wie etwa Räumlichkeiten, Material oder Ablauf eines Basalen Theaterstücks; oder auch Themenbereiche, die von den Interviewpartnern selbst eingebracht wurden, etwa die Grenzen des Basalen Theaters.

Für diese Arbeit musste aufgrund des beschränkten Rahmens eine Auswahl an Themen getroffen werden. In Kapitel 9 wurden der Prozess des Basalen Theaters, die ganzheitliche Umsetzung, die Aufführung bzw. der Erlebnisraum sowie der vermutete Nutzen für die Teilnehmer thematisiert. Die Grenzen des Basalen Theaters wurden in den jeweiligen Kapiteln, in denen solche angesprochen wurden, erörtert. In Kapitel 7 wurden Erläuterungen der interwieten Personen diskutiert, die als allgemeine Grundlagen des Basalen Theaters verstanden werden können. Aussagen der Interviewpartner zu verwendeten Konzepten und Methoden dienten der Auswahl der in Kapitel 8 besprochenen theoriegestützten Elemente des Basalen Theaters.

Es sollen nun einige Zusammenhänge und Unterschiede in der Auswahl und Konzentration auf bestimmte Themenblöcke erörtert werden, was hier beispielhaft geschieht.

Es ist zu bemerken, dass bei den Interviewpartnern, die in derselben Einrichtung tätig sind, ähnliche Themen hervorgehoben bzw. andere in den Hintergrund gerückt wurden. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da in den betroffenen Einrichtungen starke Zusammenarbeit herrscht und teilweise bereits klassenübergreifende Projekte umgesetzt wurden. So sind die Inhalte der Basalen Theaterstücke bei Frau A, B und C vor allem auf das Vermitteln von Kinder- und Jugendliteratur und die vermuteten Interessen der Schüler konzentriert, während in der Klasse von Herrn G und Frau I das Thema des Theaterstücks zwar mit einem gemeinsam besprochenen, aber vorgegebenen Thema eingeleitet, dieses jedoch mit den Schülern weiterentwickelt wird. Die Unterschiede in der Herangehensweise werden dabei stark von der Klassenzusammensetzung bestimmt. So sind die Möglichkeiten für die Schüler von Frau A, das Thema mitzubestimmen, durch deren schwere Behinderungen eingeschränkt. Es muss durch Interpretationen des Verhaltens herausgefunden

werden, welche Inhalte für die Kinder spannend sein könnten, sowie sensibel auf Reaktionen der Schüler geachtet werden, während etwa Herr G und Frau I eine äußerst heterogene Klasse unterrichten, in der einige Schüler verbal ihre Interessen kommunizieren können. Auch die Antwort auf die Frage, ob Schüler mit schweren Behinderungen ihre Stücke auf der Bühne präsentieren sollten oder es einen gemeinsamen Bühnen- und Zuschauerraum geben sollte, scheint je nach Schülerschaft unterschiedlich auszufallen.

Ähnlichkeiten in der Herangehensweise an Theaterprojekte sind häufig durch das Lesen derselben Literatur zum Thema Basales Theater zu erklären. Aufgrund der geringen Anzahl publizierter, praxisnaher Texte basiert das Wissen um die Möglichkeit, mit Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung Theater zu spielen, häufig auf Bertrand und Stratmanns „Basales Theater im Unterricht“ (2002), etwa bei Frau A, Frau F und Frau H, die jeweils an unterschiedlichen Einrichtungen tätig sind. Auch die Tatsache, dass – abgesehen von Herrn D – alle Interviewpartner an Schulen als Klassenlehrer, pädagogische Unterrichtshilfe oder Betreuer angestellt sind und in diesem Kontext mit Basalem Theater arbeiten, beeinflusst sowohl die Art der Umsetzung als auch die Ziele, die mit den Theaterprojekten verfolgt werden (siehe Kapitel 6.1., 6.2.).

Die Frage nach Förderzielen und Spiel- bzw. Handlungsmöglichkeiten für Schüler mit schweren Behinderungen innerhalb des Basalen Theaters wurde auch in derselben Institution äußerst unterschiedlich beantwortet. Die Problematik, dass einerseits Schule niemals förderfrei sein könne (vgl. Frau C S.202, Z. 181ff) und andererseits jedem Kind unabhängig von dessen Behinderung freies Spiel ermöglicht werden sollte, schon um den Anforderungen und damit verbundenen Frustrationen des Alltags für einige Zeit zu entgehen und etwas für sich selbst tun zu können, kristallisierte sich in den Interviews als bedeutsames Thema heraus.

11. Teilnehmende Beobachtung

Neben den leitfadengestützten Experteninterviews wurde für diese Arbeit eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, da die Umsetzung Basaler Theaterstücke in den Intervierwies nicht detailliert beschrieben wurde, sondern beispielhaft erfolgte. Da zudem kaum Literatur über solche Prozesse vorhanden ist, ermöglicht die teilnehmende Beobachtung die umfassende Darstellung des Ablaufs eines Basalen Theaterstücks aus erster Hand und stellt somit eine wertvolle Ergänzung zu den Interviews dar.

11.1. Methodische Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung

Unter Beobachtung wird „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2008, 67) verstanden. Es ist hierbei die alltägliche von einer wissenschaftlichen Beobachtung zu unterscheiden. Während die alltägliche Beobachtung weitgehend unreflektiert sowie unsystematisch verläuft und der Orientierung des Menschen in seiner Welt dient, wird in der wissenschaftlichen Beobachtung mit systematischen Verfahrensweisen gearbeitet mit dem Ziel, „Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (ebd.) zu erstellen und diese in einem wissenschaftlichen Diskurs zu thematisieren.
Es gibt unterschiedliche Formen von wissenschaftlichen Beobachtungen, wie in folgender Übersicht dargestellt:

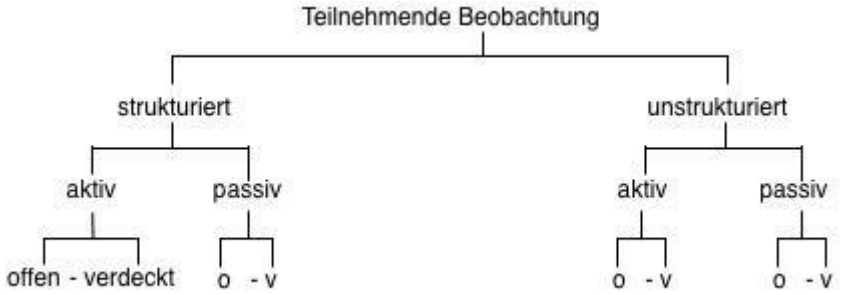

Abb. 7: Formen teilnehmender Beobachtung (vgl. Atteslander 2008, 89)

Die Option einer nicht teilnehmenden Beobachtung wird in dieser Abbildung ausgespart, da davon ausgegangen wird, dass es nicht möglich ist, sich der Teilnahme vollkommen zu entziehen. Durch die reine Anwesenheit des Forschers nimmt dieser teil, jedoch kann unterschieden werden, in welchem Maße teilgenommen wird (vgl. Przyborski 2010, 58). So kann entsprechend der abgebildeten Grafik eine eher aktive oder passive Teilnahme bestehen, wobei zwischen diesen Polen Abstufungen bestehen. Die aktive Teilnahme bedeutet die Übernahme sozialer Rollen innerhalb des Felds in unterschiedlich starker Ausprägung, während die passive Beobachtung von einer minimalen Interaktion mit dem Feld ausgeht. Der Forscher beschränkt sich daher dabei weitgehend auf seine Rolle als Beobachter. Die Unterscheidung in teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung entspricht oftmals den Kategorien der aktiven oder passiven Teilnahme, wie dies bei Grümer (1974) etwa der Fall ist.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit einer strukturierten oder unterstrukturierten Beobachtung, ebenfalls mit entsprechenden Abstufungen. In der strukturierten Beobachtung hat der Forscher bereits umfassende Kenntnis über das zu untersuchende Feld, er erstellt vorab Hypothesen und entsprechende Beobachtungskategorien auf, mit deren Hilfe die beobachteten Abläufe und Verhaltensweisen erfasst werden. In der unstrukturierten Beobachtung werden hingegen vorab keine Einschränkungen vorgenommen, die Beobachtung orientiert sich hierbei lediglich an der zuvor formulierten Leitfrage (Atteslander 2008, 82).

Zuletzt ergeben sich die Optionen, eine Beobachtung offen oder verdeckt durchzuführen, wobei offen bedeutet, den in das Beobachten involvierten Personen mitzuteilen, dass sie beobachtet werden. Hierin können sie völlig in das Vorhaben und die Ziele eingeweiht werden oder nur zum Teil über diese Bescheid wissen. Eine verdeckte Beobachtung bietet sich vor allem in Institutionen sowie bei Forschungsinteressen an, bei denen eine offene Beobachtung aufgrund der Verzerrung der Abläufe nicht möglich wäre oder erst gar nicht zustande käme, wenn die beobachteten Personen von dem Forscher wüssten. Beispiele hierfür wären Beobachtungen in Sekten oder intimer Akte in öffentlichen Räumen.

Die möglichen Kombinationen der erläuterten Teilaspekte einer teilnehmenden Beobachtung gehen aus Atteslanders Grafik hervor. Jedoch wurde von Grümer (1974) herausgearbeitet, dass nicht jede dieser Möglichkeiten für die sozialwissenschaftliche Forschung von Bedeutung ist. So sind in erster Linie die 1. aktive, unstrukturierte und offene, 2. aktive, unstrukturierte und verdeckte, 3. passive, strukturierte und offene

sowie 4. die passive, strukturierte und verdeckte Beobachtung von wissenschaftlicher Relevanz.

Für die Beobachtung, die in einer basalen Klasse einer Sonderschule in Niederösterreich vorgenommen wurde, habe ich mich für eine aktive, unstrukturierte und offene Form entschieden. Aus diesem Grund soll auf diese Aspekte noch etwas genauer eingegangen werden.

Die Offenheit ergibt sich einerseits daraus, dass eine offene Beobachtung einer verdeckten aus forschungsethischen Gründen vorzuziehen ist, da die beobachteten Personen in einer verdeckten Beobachtung getäuscht und Daten zu ihrem Lebensumfeld oder ihre Verhaltensweisen veröffentlicht werden. Andererseits birgt sie den Vorteil, sich frei als forschende Person im Feld bewegen zu können, wodurch ein größerer Verhaltensspielraum entsteht (vgl. Atteslander 2008, 84), als dies bei einer verdeckten Beobachtung der Fall wäre, bei der neben der Rolle des Forschers die täuschende Rolle perfekt verwirklicht werden muss, um nicht als Forscher enttarnt zu werden. Entsteht in der offenen Beobachtung zudem eine Vertrauensbasis zwischen dem Forscher und der beobachteten Person, kann ein offener Informationsaustausch erfolgen. Ein Nachteil besteht in dem möglichen, anfänglichen Misstrauen gegenüber dem Forscher und in Verhaltensveränderungen in Gegenwart des Forschers; diese Problematik verschwindet jedoch meist im Laufe der Forschung (vgl. ebd. 84f).

Die Beobachtung erfolgt unstrukturiert, da die notwendige Basis für eine strukturierte Vorgehensweise nicht vorhanden ist. Daher entstehen die Hypothesen erst aus den in der Beobachtung gewonnenen Informationen und können nicht schon im Vorfeld formuliert und mit der Beobachtung überprüft werden. Der Vorteil liegt dabei jedoch in einer flexiblen und anpassungsfähigen Untersuchung.

Die Beobachtung wird zudem mit einer aktiven Teilnahme durchgeführt, wodurch es zwar möglich ist, die teilnehmenden Personen kennenzulernen und einen tieferen Einblick in das Feld zu erhalten, andererseits besteht die Gefahr des „going native“, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

11.2. Probleme bei der teilnehmenden Beobachtung

Als Grundprobleme bei der teilnehmenden Beobachtung sind die selektive Perzeption sowie die Rolle des Beobachters im Feld zu nennen (vgl. Friedrichs/Lüdke 1971, 29ff). Da jede Beobachtung von der subjektiven Wahrnehmung beeinflusst wird, ist es problematisch, allgemein gültige Aussagen aus solchen abzuleiten. So neigt der Forscher abhängig von seinen Erwartungen, Erfahrungen und Zielen zu einer verstärkten Wahrnehmung erwünschter Zustände. Es gilt daher, diese möglichst zu reflektieren, nicht nur zu Anfang der Beobachtung, sondern in regelmäßigen Abständen. Zudem wird stets unterschiedlich viel Wert auf Aussagen unterschiedlicher Personen gelegt, beispielsweise je nach Angesehenheit einer Person. Um diese Fehlerquelle zu minimieren, wäre es möglich, „die Gewichtungskriterien zu explizieren, auf möglichst ein Kriterium zu reduzieren und dann zu erreichen suchen, daß jedes Subjekt nach diesem Kriterium für gleich objektiv gehalten werden kann“ (Friedrichs/Lüdke 1971, 30). Auf dieser Basis könnte dann im weiteren Verlauf die Menge gleicher Aussagen auf die Objektivität einer Beobachtung schließen lassen.
Das zweite Grundproblem liegt in der Rolle des Forschers, denn wie beschrieben kann sich der Forscher der Teilnahme nicht entziehen, soll jedoch ebenso wenig vollkommen Teil des Felds werden, denn dies würde bedeuten, die Perspektive des Forschers aufzugeben und somit das Beobachtete nicht mehr reflektieren zu können, was mit dem Begriff „going native“ beschrieben wird (vgl. Przyborski 2010, 59). Um weder den Zugang zum Feld zu verlieren, noch sich vollständig mit ihm zu identifizieren, muss stets der Mittelweg zwischen Nähe und Distanz gefunden und gehalten werden.

11.3. Durchführung

Nach langer Suche nach einer Institution, die Basales Theater anbietet, wurde eine Sonderschule, in der Kinder mit geistiger und/oder Körperbehinderung im schulpflichtigen Alter unterrichtet werden, gefunden. Da die Bedürfnisse der dort unterrichteten Kinder unterschiedlich sind, werden verschiedene Schulformen und Lehrpläne angeboten. So beinhaltet diese Schule Lehrpläne der Volksschule, Hauptschule, allgemeinen Sonderschule, polytechnischen Schule sowie den Lehrplan für Kinder und Jugendliche mit schwerster Behinderung, was der Bezeichnung der

schweren Mehrfachbehinderung entspricht. Die Schulklasse, in der Basales Theater als fester Bestandteil des Unterrichts angeboten wird, wird nach dem Lehrplan für Kinder und Jugendliche mit schwerster Behinderung unterrichtet.

Dieser zeichnet sich zunächst durch die Konzentration auf die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler, nicht auf deren Einschränkungen, aus. Es sollen vor allem Erfahrungen, Kenntnisse, Wissen und Handlungskompetenzen in folgenden Bereichen entwickelt bzw. vertieft werden: das Erfahren, Erleben und Entfalten der eigenen Person sowie das Erfahren, Erleben und Auseinandersetzen mit der Gemeinschaft, der Umwelt und der Sachumwelt. Die genauen Förderziele der Kinder werden aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen individuell formuliert, daher kommt dem Lehrplan „mehr als jedem anderen **Rahmencharakter** zu“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, 5, Hervorhebung im Original). Dies bedeutet, dass dem Lehrer in der „Auswahl und Gewichtung der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lerninhalte und Lernziele sowie hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden und -mittel“ (ebd. 9) ein größeres Maß an Freiheiten zukommt, als dies bei anderen Lehrplänen der Fall ist. Jedoch gilt es dabei in einem gemeinsamen Unterricht unterschiedliche Ziele für Schüler mit differenten Fähigkeiten und Einschränkungen zu erreichen, was häufig eine große Herausforderung darstellt.

In der Klasse, in der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, ist Basales Theater durchgehend, jedoch in unterschiedlichen Formen Teil des Unterrichts. So gibt es stets ein Thema, das über einen Zeitraum von mindestens drei Wochen in verschiedenen Unterrichtsfächern behandelt wird. Manchmal zieht sich das Thema dabei durch alle Unterrichtsfächer und wird täglich behandelt, in einer weniger intensiven Form wird das jeweilige Thema einige Tage pro Woche bearbeitet und beherrscht nicht sämtliche Fächer. Das Thema wird entweder je nach Jahreszeit ausgewählt, oder es handelt sich um Lebensthemen der Teilnehmer (vgl. Frau F S.227, Z.55ff). Dabei wird zeitweise auf Literatur zurückgegriffen, auf Kinder- und Jugendbücher sowie auf Märchen und Geschichten, manchmal wird die Handlung von der Spielleiterin selbst entwickelt.

Die Beobachtung erfolgte in einem Zeitraum von drei Wochen. Aufgrund des kurzen Zeitraums kann aus dieser Beobachtung keinerlei Rückschluss auf Entwicklungs- oder Lernprozesse der Kinder geschlossen werden. Hierfür wäre eine Langzeitstudie notwendig, die es erlaubt, die Schüler genau kennenzulernen, um ihre Handlungs- und

Kommunikationsweisen sowie ihre Reaktionen auf bestimmte Angebote interpretieren zu können. Daher wurden im Beobachtungsprotokoll Informationen über das Verhalten der Schüler ausgespart, und das Augenmerk wurde auf den Ablauf, die Materialien sowie die Spiel-, Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder gelegt.
Die teilnehmende Beobachtung dient somit in erster Linie der Veranschaulichung eines Basalen Theaterstücks, nicht zuletzt um sicherzustellen, dass der Leser ein Bild davon erhält, welche Theaterform in dieser Arbeit thematisiert wird.

11.4. Ergebnisse

Wie beschrieben wurde, lag das Hauptaugenmerk der teilnehmenden Beobachtung auf der Umsetzung des Basalen Theaterstücks, weshalb die Beobachtungssequenzen vor und nach der Arbeit am Basalen Theaterstück nicht in das Protokoll aufgenommen wurden. Hierzu zählen etwa das tägliche Begrüßungs- und Verabschiedungsritual sowie das Besprechen des Tagesplans.
Die einzelnen Blöcke innerhalb des Theaterstücks wurden getrennt voneinander thematisiert. Diese beinhalten das Herstellen von Bühnenbildern und Requisiten, etwa Schneemobiles basteln oder Bühnenbilder malen, die „Erlebniswelten“, in denen Spiele mit den verwendeten Materialien angeboten werden (Gold- und Pechregen, mit dem Schlitten fahren, mit Schnee spielen etc.), zum Inhalt der Geschichte passende Sinneserfahrungen machen (z.B. Brot backen und essen, in den Brunnen fallen), Stimmungen durch die „Klanggeschichte“ musikalisch erleben, das Erfahren der Geschichte durch Bilder innerhalb des „Erlebniskinos“ sowie die Beschreibung des gesamten Durchlaufs des Stücks.
Bei der Umsetzung der Klanggeschichte, des Erlebniskinos sowie in der gesamten Durchführung waren Elemente vorhanden, die durchgehend Anwendung fanden. Diese wurden zu Anfang des jeweiligen Erlebnisses aufgelistet und im späteren Verlauf nicht mehr erwähnt.
Die einzelnen Themenblöcke wurden in einer dreispaltigen Tabelle dargestellt, in der die durchgeführten Handlungen, die verwendeten Materialen sowie die Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten für die Kinder aufgelistet wurden. Um die Tabelle übersichtlich zu gestalten, wurden die durchgeführten Handlungen möglichst auf das Wesentliche reduziert. Wie bereits erläutert, wurden die Handlungen

und Reaktionen der Schüler weggelassen, da deren Darlegung aufgrund der kurzen Beobachtungsdauer keinerlei verwertbare Information gebracht hätte.
Die Materialien beinhalten sowohl Kommunikationshilfen (Big Macks, Step by Steps), Technik, Instrumente, Lebensmittel als auch Requisiten. Die Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten können als dargebrachte Angebote verstanden werden. Handlungen wurden von den Schülern in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und umgesetzt, es wurde dabei niemals Druck auf die Schüler ausgeübt. In der Beschreibung der Wahrnehmungsangebote wurde auf den Elementen der Basalen Stimulation aufgebaut. Ob die Schüler die Wahrnehmungsangebote in der vermuteten Weise empfinden, bleibt indes Interpretation.
Durch die teilnehmende Beobachtung konnten vor allem die einzelnen Bestandteile und der Ablauf des Basalen Theaters detailliert untersucht werden.

III Basales Theater zwischen Spiel und Entwicklungsförderung – Ein Resümee

Basales Theater wird eingesetzt, um teilnehmenden Personen das Erleben von unterschiedlichen Inhalten, Stimmungen und Atmosphären anzubieten. Zudem kann gespielt, (inter-)agiert und auf die Umwelt eingewirkt werden. Es besteht daher einerseits die Möglichkeit, sich zu bilden und Kulturgut aufzunehmen, und andererseits frei nach eigenen Vorstellungen zu spielen, den eigenen Körper und die Umwelt zu erforschen sowie zu beeinflussen.

Zudem beinhaltet das Basale Theater Elemente, die der Förderung von Wahrnehmung, Motorik und Kommunikation dienen. Dies wird in der Verwendung bestimmter Konzepte und Methoden deutlich, so etwa der Basalen Stimulation, der Basalen und Unterstützten Kommunikation oder der Basalen Aktivierung. Die Förderung ist gerade im schulischen Kontext meist ein fester Bestandteil Basaler Theaterstücke (vgl. Bertrand und Stratmann 2002), dennoch werden für die Umsetzungen keine konkreten Förderziele für die einzelnen Teilnehmer formuliert.

Daher wurde in dieser Arbeit thematisiert, in welcher Weise Wahrnehmung, Motorik und Kommunikation des Kindes im Basalen Theater gefördert werden, ob Spiel und Entwicklungsförderung getrennte Aspekte innerhalb des Basalen Theaters darstellen, oder ob es tatsächlich das Spiel ist, das die Entwicklung des Kindes förderlich beeinflusst. Dem Spiel (siehe Kapitel 8.1.) wurde dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da ihm stets Möglichkeiten, frei nach eigenen Vorstellungen zu handeln und mit der Umwelt zu interagieren, inhärent sind.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde zunächst die kognitive Entwicklung des Menschen nach Jean Piaget thematisiert. Dafür wurden die Entwicklungsbereiche Motorik, Wahrnehmung und Kommunikation getrennt voneinander sowie in ihrer Wechselwirkung betrachtet (siehe Kapitel 2). Die kognitive Entwicklung erfolgt durch ein Zusammenspiel der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche. Auch die Begriffe der Nachahmung und des Spiels wurden aufbauend auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung thematisiert (siehe Kapitel 5).

Die Entwicklung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung verläuft in derselben Weise, wie dies bei Menschen ohne Behinderung der Fall ist, sie verzögert sich jedoch. Zudem benötigt das Kind aufgrund des komplexen Beeinträchtigungsgeflechts mehr Unterstützung in seiner Entwicklung (siehe Kapitel 4.3.) und in seinem Spiel (Kapitel

8.1. und 8.2.). Dabei gilt es das Spiel jedoch nicht zu steuern oder zu verändern, sondern in seinem So-Sein zu akzeptieren und dem Kind lediglich zu assistieren; dies gilt auch für das Spielen innerhalb des Basalen Theaters.

Es konnte dargelegt werden, dass das freie Spiel nach Jean Piaget für die Gesamtentwicklung des Kindes von großer Bedeutung ist, da es eine Vielzahl an Funktionen erfüllt (vgl. Kapitel 5.2.2.). Diese betreffen neben der Entwicklung von Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation und Kognition ebenso (psycho-)soziale und emotionale Aspekte. Das Kind wählt intuitiv Spiele, die ihm förderlich sind, sei es, um Handlungen einzuüben, sich Ängsten zu stellen oder einen noch unbekannten Bereich seiner Umwelt zu erforschen.

Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung erleben häufig eine Pädagogisierung ihres Spiels, weswegen sie dieses nur selten frei gestalten können (vgl. Janz/Lamers 2007). Mit dem Ziel, dem Kind eine möglichst „normale“ Entwicklung zu gewährleisten, wird sein gesamter Alltag mit Förderungen durchzogen, auch sein Spiel wird mit guter Absicht von Bezugs- und Betreuungspersonen vorstrukturiert, fremdgesteuert und so zu einer Fördereinheit (vgl. Kapitel 8.1.1.). Da die Bezugs- oder Betreuungsperson jedoch nicht wissen kann, welche Inhalte, Materialien, Handlungen und Spiele für das Kind in seiner aktuellen Situation von Bedeutung sind, besteht die Gefahr, starre Förderziele zu verfolgen und dadurch die bestehenden Interessen und Bedürfnisse der Person mit Behinderung aus den Augen zu verlieren.

Aus diesem Grund werden im Basalen Theater keine festen Förderziele für die einzelnen Personen formuliert. Die Interviewpartner erläuterten stattdessen, dass es darum ginge, selbst etwas beizutragen, sich auszudrücken, an Kulturgut teilzuhaben, etwas von sich selbst aus zu entwickeln, Freude am Spiel zu haben, Teil eines Ganzen zu sein und unterschiedliche Inhalte, Stimmungen und Atmosphären zu erleben.

Ziel des Basalen Theaters ist es somit nicht, im Vorfeld feste Förderziele für die einzelnen Teilnehmer zu erstellen, durch die ihnen ihre Defizite vor Augen geführt werden, und die mögliche Beseitigung dieser zu erarbeiten. Es geht vielmehr darum, individuelle Spiel-, Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten bereitzustellen, die die selbstständige und je nach Umsetzungsform mehr oder weniger selbstbestimmte Beschäftigung mit der Umwelt und den Personen darin ermöglichen. Dies entspricht dem von Haupt (2004) formulierten Konzept der „entwicklungsanalogen Unterstützung“.

Offenheit und Flexibilität (vgl. Kapitel 8.5.) müssen, wie in dieser Arbeit erläutert wurde, während des gesamten Theaterprozesses bestehen, um sich immer wieder an dem Gegenüber neu orientieren und gegebenenfalls bestehende Angebote modifizieren zu können. Daher kann die Beantwortung der in der Einleitung formulierten Frage, welche Spiele für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung in Basalem Theater angeboten werden können, keine Auflistung bestimmter Spielsituationen sein. Die Spielangebote müssen laufend individuell an die Teilnehmer angepasst werden.

Durch das Aufgreifen bereits bestehender Interessen und Fertigkeiten und die darauf aufbauende selbstständige Beschäftigung mit reizvollen Materialien oder interessanten Stimmungen und Atmosphären werden die erlernten Fähigkeiten im Spiel automatisch aus Freude an der Handlung selbst eingeübt und gefestigt. Zudem kann sich das Kind dadurch die eigenen Fähigkeiten vor Augen führen und hat Spaß am Geschehen. Demnach wird Entwicklungsförderung unter anderem durch selbstbestimmtes Spiel bedingt.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass im freien Spiel Fähigkeiten entdeckt werden, von dessen Vorhandensein weder Teilnehmer noch Bezugs- und Betreuungspersonen wussten (vgl. Frau I S.264, Z.21). Das spielerische Entwickeln von Fertigkeiten, etwa durch Nachahmung von anderen Kindern oder Bezugspersonen, und das zufällige Entdecken von spannenden Zuständen (eine Bewegung führt beispielsweise zufällig zu einem spannenden Ereignis, daraufhin wird versucht, dieses länger anhalten zu lassen bzw. es nach Beendigung wiederherzustellen) sind, wie in Kapitel 1.2.1 dargelegt wurde, nicht ungewöhnlich für die Entwicklung des Kindes ohne Behinderung. Ebenso muss Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung ein Freiraum geboten werden, um sich selbst, ihre Vorlieben und Fähigkeiten ausdrücken sowie ihre Umwelt entdecken zu können.

Entsprechend des beschriebenen Verlaufs der frühkindlichen Entwicklung wird von der Bezugsperson eine für das Kind sichere, reizvolle und anregende Atmosphäre geschaffen, die ihm die Möglichkeit bietet, sich selbst und seine Umwelt zu erfahren, sich diese anzueignen und sich diese nach und nach zu unterwerfen. Im Basalen Theater kann für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung eine solche Atmosphäre innerhalb von Freiräumen geschaffen werden. Das freie Spielen und (Inter-)Agieren ermöglicht es dem Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung, die eigene Entwicklung selbstbestimmt voranzutreiben. Dies wird in folgendem Zitat nochmals deutlich:

„…ich stell auch nie in den Vordergrund die Förderung ehrlich gesagt, sondern einfach nur dieses Atmosphäre-Erfahren, und natürlich freue ich mich, dass automatisch jedes Kind dadurch extrem gefördert wird, mehr als sonst wenn ich mir an erster Stelle Gedanken über Förderung mache“ (Frau B S.196, Z.175ff).

Die vielfältige Förderung, die die meisten Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung im Alltag erhalten, kann so durch ein spielerisches Aneignen, Weiterentwickeln und Festigen von Fähigkeiten innerhalb Basaler Theaterstücke ergänzt werden. Daher stellt die Förderung von Sinneswahrnehmung, Motorik, Kommunikation und Kognition nicht das eigentliche Ziel eines Basalen Theaterstücks, sondern eine Begleiterscheinung dar.

Dies ist von großer Bedeutung, denn wenn von den Defiziten der Teilnehmer ausgegangen wird und das Theaterstück der Behebung dieser dient, stellt das letztendlich aufgeführte Stück eine „öffentliche Förderszene“ (Herr D S.210, Z.181) dar, eine Präsentation des erfolgreich umgesetzten Förderplans, die dem Prestige des Spielleiters, jedoch nicht dem Selbstbewusstsein und der Freude des Kindes dienen. Die Freude am Spielen und das Wohlbefinden der Teilnehmer müssen im Vordergrund stehen und dürfen darüber hinaus ebenso wenig durch äußere Bedingungen gefährdet werden. Hierzu sind einerseits das gesamte optische Wirken des Stücks (Bühnenbilder, Kostüme, Maske, Licht etc.) und andererseits die Art der durchgeführten Handlugen zu zählen. Daher gilt es von den Teilnehmern selbst entwickelte anstelle von durch den Spielleiter vorgegebene und einstudierte Handlungen in das Theaterstück zu integrieren.

Die in diesem Resümee dargelegte Annahme, Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung könnten ohne vorgegebene Förderziele in Basalen Theaterstücken ergänzend zu bestehenden Förderungen durch freies Spielen, Handeln und Interagieren selbstbestimmt ihre Entwicklung vorantreiben, stellt trotz der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit weiterhin eine Hypothese dar. Zwar konnte gezeigt werden, dass die Möglichkeit, frei zu spielen, die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst (vgl. Kapitel 8.1.1.), um zu belegen, dass Basales Theater einen geeigneten Rahmen hierfür darstellt, ist jedoch eine Langzeitstudie notwendig.

Es bleibt zu fragen, ob es notwendig ist, die entwicklungsfördernde Wirkung des Basalen Theaters zu belegen, um dessen Anwendung zu legitimieren. Damit würde einmal mehr dem Gedanken Rechnung getragen werden, dass jedem Angebot für Menschen mit schwerer Behinderung eine fördernde Wirkung inhärent sein muss.

Daher liegt dieser Arbeit folgende Erkenntnis zugrunde: Obwohl auf theoretischer Basis herausgearbeitet werden konnte, dass die im Basalen Theater angebotenen individuellen Spiel-, Handlungs-, Erlebnis- und Interaktionsmöglichkeiten einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung ausüben, ist eine empirisch fundierte Langzeitstudie notwendig, um Basales Theater als entwicklungsfördernde Maßnahme belegen zu können.
Jedoch stellt der Beleg einer solchen Wirkung keine Voraussetzung für die Durchführung Basaler Theaterstücke dar. Es wurde erläutert, dass der individuelle Ausdruck grundlegend für das psycho-emotionale Wohlbefinden jedes Kindes, unabhängig von seiner Behinderung, ist (vgl. Kitzinger et al. 2004). Ebenso haben Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung neben dem Recht auf Bildung und Förderung ein Recht auf freies Spiel und die Teilhabe an Kulturgut (vgl. Kapitel 7 und 8). Im Basalen Theater, dies konnte im Rahmen dieser Arbeit dargelegt werden, können Angebote für freies Spiel, individuellen Ausdruck sowie das Erleben von Kulturgut bereitgestellt werden. Daher stellt Basales Theater auch ohne den Anspruch einer entwicklungsfördernden Wirkung ein bedeutsames Angebot für Personen mit schwerer Mehrfachbehinderung dar.

12. Bibliografie

Ahrbeck, Bernd (2011): „Behinderung gibt es nicht“. Letzter Zugriff am 12.04.2013 unter: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2011/ful_10-2011.pdf

Ainsworth, Mary D.S. (1964): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: Grossmann, Klaus E./Grossmann Karin (Hrsg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett Cotta Verlag: Stuttgart. Seite 102 - 111

Alber, Cornelia (2008): Konzeptionelle Überlegungen zur Einrichtung einer klassenübergreifenden ‚Basalen Theatergruppe´ für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung. Unveröffentlichte schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik: Dortmund

Allemann, Céline (1951): Über das Spiel. Die Spieltheorien. Menschenspiel und Tierspiel. Juris Verlag: Zürich

Amrhein, Franz (1993): Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Band 44, Heft 9, Seite 570 - 589

Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Auflage. Erich Schmidt Verlag: Berlin

Bach, Heinz (1991): Zum Begriff „Schwerste Behinderung“. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Wissenschaftsverlag Volker Spiess: Berlin. Seite 3 - 14

Bertrand, Anette / Stratmann, Elke (2002): Basales Theater im Unterricht. Schüler mit schweren Behinderungen stehen im Rampenlicht. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten – nicht nur für Schüler mit schweren Behinderungen. Verlag modernes lernen: Dortmund

Benkmann, Rainer (1994): Dekategorisierung und Heterogenität – aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. In: Vierteljahresschrift Sonderpädagogik. Heft 24. Seite 4 - 13

Biewer, Gottfried (2008): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag: Stuttgart

Bleidick, Ulrich (1972): Pädagogik der Behinderten: Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Marhold Verlag: Berlin

Bleidick, Ulrich / Hagenmeister, Ursula (1992): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 4. Auflage. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, Berlin, Köln

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. Seite 61 - 98

Böhm, Wilfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Kröner Verlag: Stuttgart

Bopp, Linus (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Herder Verlag: Freiburg im Breisgau

Breitinger, Manfred / Fischer, Dieter (2000): Intensivbehinderte lernen leben. 2., unveränderte Auflage. Edition Bentheim: Würzburg

Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden (1996a): Basal. 20., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Zweiter Band AQ – BEC. F.A. Brockhaus: Leipzig, Mannheim

Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden (1996b): Kreation. 20., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Zwölfter Band KIR – LAGH. F.A. Brockhaus: Leipzig, Mannheim

Buchholz, U. (1999): Der Erwerb von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Dialoganalystische Untersuchungen an einem Kleinkind. Deutscher Universitäts-Verlag GmbH: Wiesbaden

Buggle, Franz (2001): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. 4. Auflage. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, Berlin, Köln

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (2005): Rahmenempfehlung zur ambulanten neurologischen Rehabilitation. Letzter Zugriff am 28.7.2013 unter: http://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/publikationen/empfehlungen/downloads/Rahmenempfehlung_neurologische_Rehabilitation.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. Letzter Zugriff am 18.4.2013 unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4__SS_-_LP__15-Sept-2009.pdf

Bunk, Ulrich (2008): Spiel und Spieltherapeutische Methoden. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. 2. Auflage. Bildungsverlag Eins: Troisdorf

Buytendijk, Frederik J. J. (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstriebe. Wolff Verlag: Berlin

Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg

Damag, Annette / Simon, Angela (2007): Möglichkeiten der Förderung des Essens, Trinkens und Schluckens bei Kindern mit schweren Behinderungen. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Texte zur Körper- und

Mehrfachbehindertenpädagogik. Bd. III. Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Verlag selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 76 – 92

Dank, Susanne (1995): Probier´s mal mit Musik. Lieder, Spiele und Ideen für den Unterrichtsalltag. 2. Verbesserte Auflage. Verlag modernes lernen: Dortmund

Danuser – Zogg, Elisabeth (2002): Die Welt be-greifen. Bewegungsarbeit und Rhythmik mit geistig behinderten Kindern. 2. Auflage. Academia – Verlag: Sankt Augustin

Doering, Waltraut: Sensorische Integration : Anwendungsbereiche und Vergleiche mit anderen Fördermethoden / Konzepten . 3. Auflage. Borgmann: Dortmund

Eberwein, Hans (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, Friedrich / Hinz Andreas / Moser Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Hermann Luchterhand Verlag: Berlin. Seite 95 - 106

Fatke, Reinhard (Hrsg.) (2010): Einführung. In: Piaget, Jean (2010): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. 2. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim, Basel. Seite 7 – 37

Fischer, Klaus (2009): Einführung in die Psychomotorik. UTB Verlag: Stuttgart

Fischer, Dieter (2000): …und trotzdem: Lernen. Eine heilpädagogische Aufgabe. Edition Bentheim: Würzburg

Flitner, Andreas (2002): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Ausgabe. Beltz Taschenbuchverlag: München

Fornefeld, Barbara (1996): Das Spiel schwerstbehinderter Kinder – ein defizitär anderes? In: Lamers, Wolfgang / Lenz, Werner / Tarneden, Rudi (Hrsg.): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 25 - 37

Fornefeld, Barbara (1998): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg

Friedrichs, Jürgen / Lüdtke, Hartmut (1971): Teilnehmende Beobachtung. Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode empirischer Feldforschung. Julius Beltz Verlag: Weinheim / Berlin / Basel

Fröhlich, Andreas (1991): Ganzheitliche Entwicklungsförderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Wissenschaftsverlag Volker Spiess: Berlin. Seite 155 - 168

Fröhlich, Andreas (1992a): Behinderte Wahrnehmung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. 7. Auflage. HVA / Edition Schindele: Heidelberg. Seite 30- 52

Fröhlich, Andreas (1992b): Elementare Wahrnehmungsförderung. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. 7. Auflage. HVA / Edition Schindele: Heidelberg. Seite 97 – 114

Fröhlich, Andreas / Haupt, Ursula (1993): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Schweizerische Vereinigung der Schulen für Kinder- und Wöchnerinnenpflege: Bern

Fröhlich, Andreas / Bienstein, Christel (1997): Förderung und Pflege im Dialog. In: Fröhlich, Andreas / Bienstein, Christel / Haupt, Ursula (Hrsg.): Fördern – Pflegen – Begleiten. Beiträge zur Pflege- und Entwicklungsförderung schwerst beeinträchtigter Menschen. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 9 - 14

Fröhlich, Andreas (2004): Die Entstehung eines Konzepts: Basale Stimulation. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik Bd. I. Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn.4. Auflage. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 145 – 160

Fröhlich, Andreas (2008): Basale Stimulation. Das Konzept. 5. Auflage. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf

Fröhlich, Andreas / Bienstein, Christel (2010): Basale Stimulation® in der Pflege. Die Grundlagen. 6. überarbeitete Auflage. Verlag Huber: Bern

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. WUV Universitätsverlag: Wien

Georgens, Jan Daniel / Deinhardt, Heinrich Marianus (1861): Die Heilpädagogik - Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer Heilpädagogischen Gesamtwissenschaft. Bd. I und Bd. II. Fleischer Verlag: Leipzig

Ginsburg, Herbert / Opper, Sylvia (1975): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Ernst Klett Verlag: Stuttgart

Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Grossmann, Klaus (2008): Interaktion zwischen Kind und Bindungspersonen, die zu sicheren und unsicheren Bindungen führen. In: Ahnert, Liselotte (Hsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. 2. aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel. Seite 30 – 37

Großwendt, Ulrike/Theunissen, Georg (2006): Marginalien zur Kreativitäts-Perspektive. In: ebd. (Hrsg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie. Krinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. Seite 29 - 59

Grümer, Karl – Wilhelm (1974): Beobachtung. Verlag B.G. Teubner: Stuttgart

Hahn, Martin Th. (2003): Die langsame Entdeckung der Gemeinsamkeiten. In: Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren… Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfach Behinderung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg. Seite 29 – 50

Hanselmann, Heinrich (1941): Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung. Heilpädagogik, ein Versuch. Rotapfel-Verlag: Erlenbach-Zürich

Haupt, Ursula (2004): Schwerstbehinderten Kindern die eigene Entwicklung erleichtern. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Bd. I Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. 4. Auflage. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 161- 172

Hedderich, Ingeborg (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn

Hermes, Gisela (2001): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – Neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes, Gisela / Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG SPAK Bücher: Neu-Ulm

Hetzer, Hildegard (1955): Das Spiel des Hilfsschulkindes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heilpädagogische Blätter. Organ des Verbandes für Deutsche Hilfsschulen. 6. Jahrgang, Heft 12. Seite 642 - 648

Hetzer, Hildegard (1956): Das Spiel des Hilfsschulkindes. Fortsetzung von Heft 12/1955 In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heilpädagogische Blätter. Organ des Verbandes für Deutsche Hilfsschulen. 7. Jahrgang, Heft 1. Seite 1 – 19

Hetzmannseder, Gabriele / Kersting – Kristof (2003): Schule bewegt – die basalen Förderklassen Wien. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik: Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Verlag selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 145 – 162

Janz, Frauke; Lamers, Wolfgang (2007): Spiel in der Frühförderung mit schwerbehinderten Kindern. Sich erleben - andere erleben - etwas erleben. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen und Wolfgang Lamers (Hrsg.): Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, 3), S. 181–208.

Kant, Immanuel (1984): Über Pädagogik. Herausgegeben von Hermann Holstein. 5. Auflage. Verlag Ferdinand Kamp: Bochum

Kesselring, Thomas (1988): Jean Piaget. Beck Verlag: München

Kitzinger, Annette / Kristen, Ursi / Leber, Irene (2004): Jetzt sag ich´s dir auf meine Weise… Erste Schritte in Unterstützter Kommunikation mit Kindern. 2. Auflage. Loeper Literaturverlag: Karlsruhe

Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Funk – Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Eine Vorlesungsreihe der Philipps – Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, dem Süddeutschen Rundfunk und dem Südwestfunk (Quadriga). Band 3. Fischer Bücherei: Frankfurt am Main, Hamburg. Seite 126 - 153

Knura, Gerda (1980): Sprachstörungen. In: Knura, Gerda / Neumann, Berthold (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Berlin. Seite: 11 - 14

Köck, Peter / Ott, Hanns (2002): Interaktion. In: Köck, Peter / Ott, Hanns (Hrsg.): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffen aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 7. Mehrfach überarbeitete und aktualisierte Auflage. Auer Verlag: Donauwörth. Seite 333 – 335.

Köhner, Monika / Roos, Erika (2002): Nichtsprechende Kinder reden mit. Unterstützte Kommunikation im Unterricht. In: Dank, Susanne (Hrsg.): Übungsreihe für Geistigbehinderte. Konzepte und Materialien. Heft 5. Verlag modernes Lernen: Dortmund

Koller, Hans – Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Kohlhammer Verlag: Stuttgart

Kowal, Sabine / O´Connell, Daniel C. (2004): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg. Seite 437 - 447

Krebs, Heinz (1991): Sozialmedizinische und medizinethische Aspekte zur Situation sehr schwer behinderter Menschen. In: Fröhnlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess. Seite 417 - 443

Kristen, Ursi (1997): Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf

Kristen, Ursi (2010): Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In: Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 3. Auflage. Kohlhammer Verlag: Stuttgart. Seite 69 - 94

Lamers, Wolfgang (1994): Die Entdeckung der Gegenwart. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Spielräume – Raum für Spiel. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 7 - 19

Lamers, Wolfgang (1996): Spiel mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Verlag Mainz: Aachen
Landau, Erika (1984): Kreatives Erleben. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel

Laubrock, Eva (2003): Jeder kann Theater spielen. Konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung eines basalen Theaterstücks im Rahmen einer Projektwoche an der

Schule für Körperbehinderte unter Einbeziehung von Methoden der Unterstützten Kommunikation. Zweite Staatsexamensarbeit. Letzter Zugriff am 16.10. 2013 unter: http://www.foepaed.net/volltexte/laubrock/basales-theater.pdf

Laubner, Ute (2005): Kulturelle Bildungsangebote in der musikalischen Arbeit bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung am Beispiel von Antonio Vivaldis „Vier Jahreszeiten“. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Köln. Letzter Zugriff am 8.9.2013 unter: http://sonderpaedagoge.de/alt/down/ute_laubner.pdf

Lenz, Werner (1996): Spiel und pädagogischer Ernst – Gedanken zu Übergängen im Schulalltag. In: Lamers, Wolfgang / Lenz, Werner / Tarneden, Rudi (Hrsg.): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Verlag selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 20 - 24

Lewis, Joanne [2013]: Emotional Stimulation Therapy. Letzter Zugriff am 12.08.2013 unter: http://www.bemagical.org/methods

Lindmeier, Christian (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn

Mahlke, Wolfgang (1996): Gestaltung von Lebensräumen für und mit behinderten Menschen. In: Lamers, Wolfgang / Lenz, Werner / Tarneden, Rudi (Hrsg.): Spielräume – Raum für Spiel. Spiel- und Erlebnismöglichkeiten für Menschen mit schweren Behinderungen. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf. Seite 38 - 44

Mall, Winfried (1984): Basale Kommunikation – ein Weg zum anderen. Zugang finden zu schwer geistig behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte. 23. Jg. 1/84. Für die Praxis (Heftmitte) Seite 1 – 16

Mall, Winfried (1997): Sensomotorische Lebensweisen. Wie erleben Menschen mit geistiger Behinderung sich und ihre Umwelt? Werkheft. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg

Mall, Winfried (1998): Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft. 4. Überarbeitete Auflage. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg

Mall, Winfried (2004): Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Ein Werkheft. 5. Auflage. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg

Manecke, André (1997): Basales Theater. Ein Beitrag schwerstbehinderter Menschen. In: Reuter, Werner / Theis, Gebhard (Hrsg.): Spielräume, Spaßräume, Lernräume. Theaterpädagogische Anregungen – nicht nur für SonderpädagogInnen. Verlag modernes lernen: Dortmund. Seite 315 - 333

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim

Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. Seite 71 – 93

Meyer, Hansjörg (2009): Gefühle sind nicht behindert. Musikthearpie und musikbasierte Kommunikation mit schwer mehrfach behinderten Menschen. Ein Praxisbuch. Lambertus: Freiburg im Breisgau

Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühsten Spielen bis zum Computerspiel. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer Verlag: Heidelberg

Mühl, Heinz (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, Andreas (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Wissenschaftsverlag Spiess: Berlin. Seite 127 - 138

Newson, John (1979): The growth of shared understandings between infants and caregiver. In: Bullowa, Margaret (Hrsg.): Before speech. The beginning of interpersonal communication. Cambridge University Press: London, New York, Melbourne. Seite 207 – 222

Nitsch – Berg, Helga (1978): Kindliches Spiel zwischen Triebdynamik und Enkulturation. Der Beitrag der Psychoanalyse und der Entwicklungstheorie Piagets. Klett Cotta Verlag: Stuttgart

Oerter, Rolf (2008): Kindheit. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim / Basel. Seite 225 - 270

Offermans, Bettina / Suilmann, Doris (2003): Bildung erleben! Das Erlebnistheater SinnFlut. In: Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren… Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfach Behinderung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg. Seite 189 - 203

Papoušek, Hanuš (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papoušek, Hanuš / Gontard, Alexander von (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Pfeiffer bei Klett – Cotta Verlag: Stuttgart. Seite 17 - 55

Perovic-Kniesel, Gudrun (1997): Freiräume. Musikalischer Umgang mit Schwerstbehinderten. Lieder, Tänze, Szenisches Spiel. Verlag modernes lernen: Dortmund

Petter, Guido (1976): Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget. Mit einem Vorwort von Jean Piaget. 2. Unveränderte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern, Stuttgart, Wien

Pflüger, Leander (1992): Schwerstbehinderte Kinder. In: Dupuis, Gregor / Kerkhoff, Winfried (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess: Berlin. Seite 568 - 569

Piaget, Jean (1947): Psychologie der Intelligenz. Rascher Verlag: Zürich

Piaget, Jean (2003): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Fünfte Auflage. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart

Piaget, Jean (2009): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Mit einer Einführung von Hans Aebli. Klett Verlag: Stuttgart

Piaget, Jean (2010): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. 2. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim / Basel

Przyborski, Aglaja / Wohlrab – Sahr (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

Pschyrembel Sozialmedizin online [2012]: Behinderung. Letzter Zugriff am 5.11. 2012 unter: http://www.degruyter.com/view/sozmed/10687352

Pschyrembel Psychiatrie, Klinische Psychologie, Psychotherapie online [2012]: Sensomotorik. Letzter Zugriff am 5.11.2012 unter: http://www.degruyter.com/view/ppp/0ba5d2f7-36de-4d2b-96f7-309554082817

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch online [2012]: Stimulation. Letzter Zugriff am 5.11.2012 unter: http://www.degruyter.com/view/kw/4405711

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch online [2012]: Soma. Letzter Zugriff am 5.11.2012 unter: http://www.degruyter.com/view/kw/4404951

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch online [2012]: Vestibulum. Letzter Zugriff am 5.11.2012 unter: http://www.degruyter.com/view/kw/4409159

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch online [2013]: Kognition. Letzter Zugriff am 13.08.2013 unter: http://www.degruyter.com/view/kw/4392214

Pschyrembel Klinisches Wörterbuch online [2013]: Infantile Zerebralparese. Letzter Zugriff am 20.10.2013 unter: http://www.degruyter.com/view/kw/4410130

Rauh, Hellgrad (2008): Soziale Interaktion und Kommunikation in den ersten Lebensmonaten. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim. Seite 171 - 177

Schuppener, Saskia (2006): Kreativität und Identität. In: Großwendt, Ulrike / Theunissen, Georg (Hrsg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. Seite 61 – 72

Seeboth, Franz – Hermann (1973): Kreativitätsförderung bei Geistigbehinderten. In: Berg, Karl – Heinz (Hrsg.): Schriften zur Sonderpädagogik. Verlag Dürrsche Buchhandlung: Bonn

Seitz, Simone (1998): „Parzival oder die Suche nach dem Selbst“ – Ein Angebot für Schüler/innen mit schwerer Behinderung Literatur zu erleben und zu gestalten. Unveröffentlichte, schriftliche Hausarbeit angefertigt im Rahmen der zweiten Staatsprüfung im Fach: Erziehung und Rehabilitation der Geistigbehinderten: Köln

Strachota, Andrea (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Literas Universitätsverlag: Wien

Straßmeier, Walter (1984): Spielerziehung und Kreativitätsförderung Geistigbehinderter. FernUniversität – Gesamthochschule: Hagen

Strümpell, Ludwig (1890): Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder : Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studirende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Ungleich Verlag: Leipzig

Sutton – Smith, Brian (1973): Das Spiel bei Piaget: Eine Kritik. In: Flitner, Andres (Hrsg.): Das Kinderspiel. R. Piper & Co Verlag: München. Seite 114 – 125

Tetzchner, Stephen von / Martinsen, Harald (2000): Einführung in unterstützte Kommunikation. Übersetzt aus dem Norwegischen von Sebastian Vogel. Winter Verlag: Heidelberg

Theunissen, Georg (2006): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen : Grundlagen, ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie. Klinkardt Verlag: Heilbrunn

Watzlawick, Paul (2000): Menschliche Kommunikation. 10., unveränderte Auflage. Formen, Störungen. Paradoxien. Huber Verlag: Bern

Weiss, Gabriele (2006): Kreative Arbeit mit Musik und Bewegung – Heilpädagogische Rhythmik für Menschen mit und ohne Behinderungen. . In: Großwendt, Ulrike / Theunissen, Georg (Hrsg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie. Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn. Seite 133 - 144

Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2004): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für die Familie Internationaler Klassifikationen: Genf

Wilkening, Friedrich / Krist, Horst (2008): Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim. Seite 413 – 435

13. Anhang

13.1. Abkürzungsverzeichnis

ebd.	Ebenda
f	die angegebene und die folgende Seite
ff	die angegebene und die beiden folgenden Seiten
Hrsg.	Herausgeber
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
etc.	et cetera
i.w.S.	Im weitesten Sinne
S.	Seite
Z.	Zeile
griech.	griechisch
lat.	lateinisch
bzw.	beziehungsweise
et al.	und andere
sic!	so (im Original)

13.2. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die Funktionsfähigkeit des Menschen als Wechselwirkung oder komplexe Beziehung zwischen Gesundheitsproblemen und Kontextfaktoren	Seite 34
Abb. 2	Powerlink	Seite 82
Abb. 3	Big Mack	Seite 92
Abb. 4	Sinneswahrnehmung	Seite 105
Abb. 5	Klanggeschichte	Seite 116
Abb. 6	Bühnenbild	Seite 120
Abb. 7	Formen teilnehmender Beobachtung	Seite 136

Die Abbildungen zwei bis sechs wurden im Zuge der teilnehmenden Beobachtung von der Autorin selbst aufgenommen. Die Eltern der abgebildeten Kinder gaben ihr schriftliches Einverständnis für die Verwendung der Bilder in der vorliegenden Arbeit.

13.3. Beobachtungsprotokoll „Frau Holle“

Schnee erleben		
Tastspiele mit Schnee	**Materialien:**	**Erlebnismöglichkeiten durch:**
Um zu erfahren, wie sich Schnee anfühlt und was damit gemacht werden kann wird in Plastikbehältern Schnee in die Klasse geholt. Es wird mit dem Schnee gespielt, zum Beispiel werden kleine Schneemänner gebaut, der Schnee wird auf verschiedene Körperstellen gelegt um die Kälte zu spüren, er wird betastet und geformt. Auch der Gegensatz zur Wärme wird, mit einem warmen Thermophor, erfahrbar gemacht.	• Schnee in Behältern • Thermophor	• Somatischen Wahrnehmung • Taktil – haptischen Wahrnehmung
Schlittenfahrt	**Materialien:**	**Erlebnismöglichkeiten durch:**
Bei einer Schlittenfahrt im Schnee können die Kinder auf eine andere Weise erleben, was mit Schnee gemacht werden kann und warum sich im Märchen „Frau Holle“ die Kinder darüber freuen, wenn es schneit. Auch hier kann der Schnee befühlt, am eigenen Körper erlebt und mit ihm gespielt werden.	• Schlitten • Schnee	• Somatischen Wahrnehmung • Taktil – haptischen Wahrnehmung • Vestibulären Wahrnehmung
Schnee - Mobiles basteln	**Materialien:**	**Erlebnismöglichkeiten durch:**

Die Schnee – Mobiles, die später eine Requisite des fertigen Stücks darstellen, basteln wir gemeinsam mit den Kindern. Hierfür werden weiße Federn, Maisflips und Wolle auf Schnüre gebunden bzw. aufgefädelt und an eine Stange gehängt. Die einzelnen Materialien werden auf der Haut gespürt und betastet. Mit Hilfe einer großen Nadel und der Unterstützung einer Lehrerin oder Erzieherin werden die Maisflips sowie die Wolle von den Kindern selbst auf die Schnüre aufgefädelt. Die Maisflips können gegessen werden und eigenen sich auch gut um zu spielen, beispielsweise kleben sie mit etwas Feuchtigkeit auf der Haut.	• Weiße Federn • Maisflips • Wolle • Schnüre • Stangen • Große Nadel	• Taktil – haptischen Wahrnehmung • Oral – gustatorischen Wahrnehmung • Somatischen Wahrnehmung

Erlebniskino		
Umsetzung	**Materialien**	**Erlebnis-und Handlungsmöglichkeiten für die Kinder**
Im Erlebniskino wird eine Geschichte, in diesem Fall das Märchen „Frau Holle“, über verschiedene Sinneseindrücke erlebbar gemacht. Es dient der ersten gemeinsamen Aufarbeitung des Inhalts und kann als kleinere Form eines Basalen Theaterstücks betrachtet werden. In der Mitte des Zimmers steht ein Overhead Projektor, die Kinder sitzen bzw. stehen in einem Stehständer um den Overhead Projektor herum.	<u>Musikinstrumente:</u> • Verschiedene Xylophone • Verschiedene Bassstäbe • Verschiedene Trommeln • Zither • Gitarre • Vibra – Tone <u>UK Geräte:</u> • Big Macks	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Akustische Wahrnehmung • Visuelle Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung <u>Unterstützte Kommunikation durch:</u> • Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) • Technische Hilfsmittel: Big Macks und Step by Steps

Vor ihnen hängt eine „Leinwand“, es handelt sich um ein weißes Tuch, das auf einer Stange aufgefädelt wurde. Die Leinwand ist an zwei dünnen Fäden befestigt, die von der Decke hängen. <u>Durchgehend angewandte Erzähltechniken:</u> • Der Einsatz verschiedener Instrumente zur Verdeutlichung der jeweiligen Stimmung während des Erzählens • Das passende Bild wird zur jeweils aktuellen Erzählpassage auf die Leinwand projiziert • Unmittelbares wiederholen des Inhalts durch das Singen von Liedern begleitet auf der Gitarre, wobei die Melodien von bekannten Kinderliedern mit improvisierten Texten kombiniert werden • Die Inhalte werden lautsprachbegleitend gebärdet (LBG) • Die Kinder werden innerhalb der Erzählung direkt und namentlich angesprochen • Die inhaltlichen Wiederholungen werden körpernah vorgenommen (vor dem Kind stehend, bzw. am Körper des Kindes gebärdend) Im Folgenden werden ausschließlich zusätzliche Umsetzungsformen erläutert.	• Step by Steps <u>Tücher:</u> • schwarzes Tuch (Pech) • Löschdecke (Goldregen) • Hellblaues Tuch (Wäsche von Frau Holle) • Weißes Tuch (Leinwand) <u>Technik:</u> • Overhead Projektor <u>Weiteres:</u> • Spinnrad • Spule mit rotem Garn • Overhead – Folien • Stange (Halterung für die Leinwand) • Klangschale und Stab • Thermophor Da die Gitarre in ständiger Verwendung ist, wird sie hier nicht weiter aufgelistet.	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen von Big Macks und Step by Steps • Selber Muszieren • Befühlen von unterschiedlichen Materialien <u>Durchgehende Erlebnismöglichkeiten durch :</u> • Akustische Wahrnehmung: Es wird, wie bei „Umsetzung“ erläutert, fast durchgehend musiziert und gesungen • Visuelle Wahrnehmung: Bilder zum Märchen sind die ganze Zeit über auf die Leinwand projiziert <u>Durchgehend angewendete Unterstützte Kommunikation durch:</u> • Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), diese werden während des Erzählens ständig angewendet Die durchgehend angewandten Erlebnismöglichkeiten sowie der Einsatz von LBG wird im Folgenden nicht mehr aufgelistet.
<u>Goldmarie am Spinnrad</u>	• Klangschale	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u>

• Mit dem Schlagen der Klangschale beginnt das Stück, jedes Kind schlägt einmal selbst dagegen • Goldmarie sitzt am Brunnen und spinnt: Spinnrad und Garn betrachten, befühlen	• Spinnrad • Spule mit rotem Garn	• Taktil – haptische Wahrnehmung: Befühlen des Spinnrads und des Garns • Akustische Wahrnehmung: Klangschale • Visuelle Wahrnehmung: Spinnrad, Spule mit rotem Garn <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Schlagen der Klangschale • Das Befühlen des Spinnrads und des Garns
<u>Goldmarie und der Brunnen</u> • Das Fallen wird akustisch erfahrbar gemacht durch die Zither und die Xylophone (von den hohen zu den tiefen Tönen)	• Zither, Xylophone	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Akustische Wahrnehmung: Fallen erleben durch Zither und Xylophone <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Selber Musizieren: Als die fleißige Tochter den Brunnen hinunter fällt spielen die Kinder die Zither von den hohen zu den tiefen Saiten, bei ihrem Aufprall schlagen die Kinder gegen eine Trommel
<u>Der Backofen und der Apfelbaum</u> • Die Wärme des Ofens und des Brotes wird durch das Auflegen des Thermophors auf den Rücken der Kinder bzw. das Befühlen des Thermophors erlebbar gemacht • Die Sätze „Zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenne ich“ und „Schüttle	• Big Macks • Thermophor	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Somatische Wahrnehmung: Wärme, die durch das Thermophor spürbar wird <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks

mich, schüttle mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif“ wurden bereits vor Beginn auf Big Macks gesprochen und werden jetzt eingesetzt		
<u>Goldmarie bei Frau Holle</u> • Das blaue Tuch wird über den Köpfen der Kinder geschwungen als Goldmarie Frau Holles Betten ausschüttelt	• Blaues Tuch	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Somatische Anregung: Schwingen des Tuchen, Fühlen des Tuches und des dadurch entstehenden Luftzugs
<u>Goldregen</u> • Der Goldregen wird durch eine goldene Löschdecke erlebbar gemacht, sie wird über den Köpfen der Kinder geschwungen, sie können sie befühlen und sie werden darin eingewickelt.	• Löschdecke	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Somatische Anregung: Schwingen und Einwickeln in die Löschdecke • Taktil – haptische Anregung: Befühlen der Löschdecke
<u>Goldmarie kommt nach Hause</u> • Der Satz des Hahnes „Kikeriki, unsere Goldmarie ist wieder hie“ wurde auf einen Big Mack aufgenommen und wird hier eingesetzt	• Xylophone, Bass – Stäbe • Big Mack	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks
<u>Pechmaries Weg zu Frau Holle</u> • Das Spinnrad kann angesehen und befühlt werden • Die Sätze „Zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenne ich“ und „Schüttle	• Xylophone, Bass – Stäbe, Zither, Vibra - Tone • Big Mack • Spinnrad	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Visuelle Anregung: Spinnrad • Taktil – Haptische Anregung: Befühlen des Spinnrads

mich, schüttle mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif“ wurden bereits vor Beginn auf Big Macks gesprochen und jetzt eingesetzt		• Akustische Wahrnehmung: Fallen erleben durch Zither, Bass - Stäbe und Xylophone <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Selber Musizieren: spielen der Zither, der Bass – Stäbe, des Vibra – Tones und der Trommel (Fall und Aufprall der Pechmarie)
<u>Pechregen</u> • Als der Pechregen auf das Mädchen fällt werden die Kinder in ein schwarzes Tuch eingewickelt das auch befühlt werden kann	• Schwarzes Tuch	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Somatische Anregung: Eingewickelt werden • Taktil – haptische Anregung: Befühlen des Tuches
<u>Pechmarie kommt nach Hause</u> • Der Satz des Hahnes „Kikeriki, unsere Pechmarie ist wieder hie“ wurde auf einen Big Mack aufgenommen und hier eingesetzt	• Big Mack	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks

Brot backen		
Ablauf und Umsetzung	**Materialien / Zutaten**	**Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten**
An diesem Unterrichtstag wird die Passage des Märchens „Frau Holle“ thematisiert, in der Goldmarie die Brote, die bereits fertig gebacken sind, aus dem Ofen holt. Hierzu wird mit den Kindern gemeinsam Brot gebacken und ein Kürbisaufstrich hergestellt. Auch dieses Mal werden lautsprachbegleitende Gebärden sowie Big Macks zur Unterstützen Kommunikation durchgehend verwendet. Die Kinder sitzen bzw. stehen in Stehständern rund um einen Tisch. Auf dem Tisch stehen die nötigen Zutaten: Dinkelmehl, Hefepulver, Salz, Wasser, Dinkelgries sowie eine Kochplatte. Den Kindern wird über Lautsprache sowie LBG nochmals erzählt, was wir jetzt machen werden, auch der Bezug zu „Frau Holle“ wird auf diesem Wege hergestellt.	• Dinkelmehl • Hefepulver • Salz • Wasser • Dinkelgries • Ricotta • Knoblauch • Kürbiskernöl • Kochplatte • Schneebesen • Big Mack	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung • Taktil – haptische Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung • Olfaktorische Wahrnehmung <u>Unterstützte Kommunikation durch:</u> • Lautsprachbegleitende Gebärden • Technische Hilfsmittel: Big Mack <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Rühren des Teigs • Kneten des Teigs
Frau F bespricht den Big Mack mit allen Zutaten, die wir zum Brot backen verwenden und fragt dann eine Schülerin, was wir alles brauchen, die Schülerin löst den Big Mack aus.	• Big Mack	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks
Die einzelnen Zutaten wie etwa Salz, Ricotta oder Knoblauch werden den Kindern in kleinen Mengen zum Kosten auf die Lippen getupft	• Salz • Ricotta • Knoblauch	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung

bzw. wenn sie feste Nahrung problemlos essen können auch etwas mehr wenn sie möchten.		
Frau F mischt die Zutaten des Brotes in einem Topf zusammen und erhitzt sie. Wir gehen mit dem Topf und einem Schneebesen zu den Kindern und unterstützen sie beim Umrühren. Wir zeigen und erzählen ihnen welche Zutaten im Topf sind und wiederholen, dass das unser Brot werden wird. Der Topf ist bereits abgekühlt und nur noch ein wenig warm, Frau F lässt die Kinder die Wärme des Topfes spüren indem sie den Topf an den Rücken legt. Auch der Kürbisaufstrich wird gemeinsam mit den Kindern angerührt.	• Kochplatte • Schneebesen • Dinkelmehl • Hefepulver • Salz • Wasser • Dinkelgries • Ricotta • Knoblauch • Kürbiskernöl	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Olfaktorische Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Umrühren des Teigs
Als der Teig fertig gerührt ist teilt ihn Frau F so auf, dass ein Teil von ihr geformt werden kann und jedes Kind ein bisschen Teig zum Kneten bekommt. Je nach Möglichkeit kneten die Kinder selbstständig oder werden dabei unterstützt. Manche der Kinder können den Teig auch in kleinen Mengen kosten.	• Fertiger Teig	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Oral – gustatorische Wahrnehmung <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Kneten des Teigs
Nach der Ruhezeit der Brotlaibe bringt Frau F diese gemeinsam mit einer Schülerin in die Küche um sie dort zu backen. Als sie fertig sind werden die noch warmen und duftenden Brote zur Jause mit dem selbst gemachten Kürbisaufstrich gegessen.	• Fertig gebackene Brote • Kürbisaufstrich	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung • Olfaktorische Wahrnehmung

Klanggeschichte

Ablauf und Umsetzung	**Materialien**	**Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten**
Die Klanggeschichte läuft im Grunde auf die gleiche Weise ab wie das Erlebniskino, mit dem Unterschied, dass die Bilder wegfallen und so der Fokus ganz auf der akustischen Wahrnehmung liegt. Zusätzlich wurde Schnee von draußen herein geholt und als somatische Anregung verwendet, als die Betten von Frau Holle ausgeschüttelt werden und es daher auf der Erde schneit. Es werden ansonsten dieselben Erzählstrategien, Instrumente und Requisiten verwendet, wie beim Erlebniskino, weswegen der genaue Ablauf hier nicht wiederholt aufgelistet wird.	<u>Musikinstrumente:</u> • Verschiedene Xylophone • Verschiedene Bassstäbe • Verschiedene Trommeln • Zither • Gitarre • Vibra – Tone <u>UK Geräte:</u> • Big Macks • Step by Steps <u>Tücher:</u> • schwarzes Tuch (Pech) • Löschdecke (Goldregen) • Hellblaues Tuch (Wäsche von Frau Holle) <u>Weiteres:</u> • Spinnrad • Spule mit rotem Garn • Thermophor • Schnee	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Akustische Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung <u>Unterstützte Kommunikation durch:</u> • Lautsprachbegleitende Gebärden • Technische Hilfsmittel: Big Macks und Step by Steps <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen der Big Macks und Step by Steps • Selber Muszieren • Befühlen von unterschiedlichen Materialien

Bühnenbilder malen

Es werden zwei Bühnenbilder gemeinsam mit den Kindern gemalt, einerseits das Haus der Mädchen und andererseits der Backofen. Die Klasse hat bereits beim letzten Stück einen Apfelbaum gemalt, der für dieses Stück übernommen wird. Wir zeichnen die Motive zuerst mit Bleistiften, dann mit Pinseln auf die Leintücher vor, anschließend wird die entsprechende Farbe auf Malerrollen aufgetragen und gemeinsam mit den Kindern gemalt. Je nach Unterstützungsbedarf wird die Hand dabei geführt oder nur bei der Bewegung assistiert. Die Leintücher werden anschließend zum Trocknen aufgehängt.	• Fingerfarben • Verschiedene Pinsel • Verschiedene Malerrollen • Weiße Leintücher	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Visuelle Wahrnehmung <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Selber Malen

Apfelmus kochen		
Ablauf und Umsetzung	**Materialien / Zutaten**	**Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten**
Im Märchen „Frau Holle“ schüttelt Goldmarie einen Apfelbaum und sammelt die Äpfel ein. Um zu erfahren, wie Äpfel aussehen, sich anfühlen, riechen und schmecken machen wir gemeinsam mit den Kindern Apfelmus.	• Äpfel • Zimt • Honig • Zucker • Schlagobers • Power Link • Mixer	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung • Taktil – haptische Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung • Vibratorische Wahrnehmung • Olfaktorische Wahrnehmung

Zuerst bekommen die Kinder jeweils eine Schürze und jeder wäscht sich die Hände. Die Zutaten und Materialien werden auf den Tisch deponiert, die Kinder sitzen um den Tisch herum. Die Äpfel werden zuerst geschält und gewürfelt, mit den Apfelschalen werden Gesichtsmasken gemacht, die Äpfel und Apfelschalen werden gekostet und je nach Möglichkeit wird auf ihnen herumgekaut.	• Äpfel	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung: kosten der Äpfel • Olfaktorische Wahrnehmung: riechen an den Äpfeln • Somatische Wahrnehmung: spüren der Apfelschalen auf der Haut
Die Äpfel werden nun in Wasser gekocht, in der Zwischenzeit wird Schlagobers in einem Mixer geschlagen, hierzu wird ein Powerlink verwendet. Der Powerlink wird am Mixer angeschlossen, gleichzeitig wird an ihm eine große Schaltfläche angeschlossen, ähnlich wie die eines Big Macks, diese ermöglicht es den Kindern den Mixer selbstständig zu betätigen. Die Vibration kann durch Berührung des Mixers wahrgenommen werden.	• Äpfel • Schlagobers • Powerlink • Mixer	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Vibratorische Wahrnehmung: Vibration des Mixers • Taktil – haptische Wahrnehmung: Berühren des Mixers • Handlungsmöglichkeiten durch: Selbstständiges Betätigen des Mixers
Die Äpfel werden püriert, auch hier kann die Vibration, die durch den Pürierstab entsteht, gefühlt werden. Der Behälter, in dem püriert wird kann auch auf den Schoss des Kindes gestellt werden.	• Äpfel • Pürierstab	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Vibratorische Wahrnehmung: Vibration durch den Pürierstab • Somatische Wahrnehmung: Fühlen der Vibration am Körper
Die Zutaten werden jetzt einzeln verkostet oder auf Lippen der Kinder gestrichen und	• Äpfel • Zucker	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Oral – gustatorische Wahrnehmung

es wird an ihnen gerochen, bevor alles zusammengemischt und verspeist wird.	• Honig • Zimt • Schlagobers	• Olfaktorische Wahrnehmung

Erlebniswelten		
Ablauf und Umsetzung	**Material**	**Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten**
Die Erlebniswelten bezeichnen das spielerische Auseinandersetzen mit der Geschichte und den Materialen des Basalen Theaterstücks. Hier haben die Kinder Zeit, sich mit den einzelnen Elementen auseinanderzusetzen und mit ihnen zu spielen. Dies geschieht im Laufe der drei Wochen, in denen das Theaterstück stattfindet, immer wieder zwischendurch. Es sollen hier einige Beispiele für solche Erlebnis- und Spielsequenzen näher erläutert werden.	• Löschdecke, auf eine Stange aufgehängt • Schwarzes Tuch, auf eine Stange aufgehängt • Weiße Luftballons • Schnee – Mobiles • Ventilator • Powerlink • Schnüre • B.A. Bar (Barcodescanner) • Große, folierte “Frau Holle” - Bilder	<u>Erlebnismöglichkeit durch:</u> • Somatische Wahrnehmung • Taktil – haptische Wahrnehmung <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Ventilator selber auslösen • Mobiles selbst bewegen • Mit Luftballons spielen, z.B. werfen
Der Gold- und Pechregen wird für die Kinder erlebbar gemacht indem jeweils ein Kind auf dem Boden auf einer Matte liegt, über ihm hängt die Stange mit dem jeweiligen Material, entweder die Goldfolie oder das schwarze Tuch, beide sind unten bis zur Hälfte aufgeschnitten, die Goldfolie oder das Tuch wird durch einen Ventilator bewegt. Dieser ist an einen Powerlink	• Goldfolie auf einer Stange • Schwarzes Tuch auf einer Stange • Ventilator • Powerlink	<u>Erlebnismöglichkeit durch:</u> • Somatische Wahrnehmung: Spüren des Luftzugs und der verschiedenen Materialien • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der unterschiedlichen Materialien <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u>

angeschlossen und kann so vom Kind selbst ausgelöst werden.		• Ventilator selber auslösen
Die selbst gebastelten Schneemobiles können über den auf einer Liege oder einer Matte liegenden Kindern aufgehängt werden. Je nach Möglichkeit können die Mobiles betastet und bewegt werden. Indem eine Schnur leicht am Mobile sowie dem Hand- oder Fußgelenkt des Kindes befestigt wird, kann das Mobile selbst bewegt werden.	• Schnee- Mobiles • Schnüre	<u>Erlebnismöglichkeit durch:</u> • Somatische Wahrnehmung: Mobiles am Körper spüren • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der Mobiles <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Mobiles selbst bewegen
Mit den weißen Luftballons lässt sich auf unterschiedliche Weise spielen: in die Luft werfen, hin und her spielen, am Körper reiben, etc.	• Weiße Luftballons	<u>Erlebnismöglichkeit durch:</u> • Somatische Wahrnehmung: Luftballons am Körper spüren • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der Luftballons <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Mit Luftballons spielen, z.B. werfen
Auf die „Frau Holle“ - Bilder wird jeweils ein Aufkleber mit einem Barcode darauf geklebt. Die Barcodes der Bilder werden mit dem B.A. Bar –Scanner gemeinsam mit einem Kind eingescannt, dann wird der jeweils passende Abschnitt des Märchens auf das Scann – Gerät gesprochen und abgespeichert. Nun können die Kinder mit etwas Unterstützung den B.A. Bar - Scanner über die Barcodes auf den Bildern	• B.A. Bar (Barcodescanner) • Große, folierte „Frau Holle“ - Bilder	<u>Erlebnismöglichkeit durch:</u> • Akustische Wahrnehmung: Märchen anhören • Visuelle Wahrnehmung: Sich die passenden Bilder dazu ansehen <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Selber den B.A Bar - Scanner betätigen und so auch entscheiden, ob ein

bewegen und sich so die Bilder immer wieder mit dem passenden Text des Märchens ansehen und anhören.		bestimmter Abschnitt vielleicht noch einmal gehört werden will

Das gesamte Theaterstück		
Ablauf und Umsetzung	**Materialien**	**Erlebnis-und Handlungsmöglichkeiten**
<u>Durchgehend angewandte Erzähltechniken:</u> • Der Einsatz verschiedener Instrumente zur Verdeutlichung von Stimmungen während des Erzählens • Unmittelbares wiederholen des Inhalts nach einer Erzählpassage durch das Singen von Liedern begleitet auf der Gitarre, wobei die Melodien von bekannten Kinderliedern mit improvisierten Texten kombiniert werden • Die Inhalte werden lautsprachbegleitend gebärdet (LBG) • Die Kinder werden innerhalb der Erzählung direkt und namentlich angesprochen • Die inhaltlichen Wiederholungen werden körpernah vorgenommen	<u>Bühnenbilder:</u> • Apfelbaum mit abnehmbaren Äpfeln • Ofen • Haus mit Gartenzaun, Wiese und Hahn <u>Tücher:</u> • Löschdecke, auf eine Stange aufgehängt • Schwarzes Tuch, auf eine Stange aufgehängt • Weißes Tuch, halb durchsichtig • Blaues Tuch, halb durchsichtig • Weißes Tuch mit grünen Flecken <u>Kostüme:</u> • Goldmarie: weißer Rock und weißes Kopftuch • Pechmarie: schwarz - weißes Wolltuch zum Umhängen • Frau Holle: rotes Kopftuch, weißes Wolltuch zum Umhängen	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung • Akustische Wahrnehmung • Visuelle Wahrnehmung • Somatische Wahrnehmung • Vestibuläre Wahrnehmung <u>Unterstützte Kommunikation durch:</u> • Lautsprachbegleitende Gebärden • Technische Hilfsmittel: Big Macks und Step by Steps <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen von Big Macks und Step by Steps • Selber Muszieren • Befühlen von unterschiedlichen Materialien • Tücher schwingen • Spule in den Brunnen werfen • Brot aus dem Ofen ziehen • Äpfel vom Baum „pflücken“

(vor dem Kind stehend, bzw. am Körper des Kindes gebärdend) Im Folgenden werden ausschließlich zusätzliche Umsetzungsformen erläutert. <u>Zur Rollenverteilung:</u> Den Kindern werden zwar Rollen zugewiesen, während des Stücks werden diese jedoch variiert, sodass die Erfahrungen einer bestimmten Rolle auch für die anderen Kinder erlebbar werden.	• Hahn: roter Schal <u>UK – Geräte:</u> • Big Macks • Step by Steps <u>Instrumente:</u> • Zwei Xylophone, ein großes, ein kleines • Zither • Gitarre • Schellen • Trommel • Klangschale <u>Weiteres:</u> • Korb mit Äpfeln • Korb mit Broten (selbst gebacken) • Großer Reifen (Brunnen) • Schnee - Mobiles (selbst gemacht) • Schneeflocken (selbst gemacht) • Spinnrad und Spule mit rotem Garn • Weiße Luftballons • Schlitten auf einem Rollbrett mit einer blauen Matte als Unterlage • Frau Holle - CD	• Mit den Luftballons spielen Durch dir beschriebenen Erzählstrategien, nämlich das durchgehende Musizieren sowie die Verwendung von LBG, besteht eine dauernde Anregung der akustischen sowie visuellen Wahrnehmung, daher werden diese hier nur angeführt, wenn zusätzliche Reize angeboten werden
<u>Goldmarie am Spinnrad</u>	• Klangschale • Spinnrad	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u>

• Mit dem Schlagen der Klangschale beginnt das Stück, Frau F geht mit der Klangschale zu jedem Kind • Spinnrad und Garn betrachten, befühlen	• Spule mit rotem Garn • Großer Reifen (Brunnen)	• Taktil – haptische Wahrnehmung: Befühlen des Spinnrads und des Garns • Akustische Wahrnehmung: Klangschale • Visuelle Wahrnehmung: Spinnrad, Brunnen <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Befühlen des Spinnrads und des Garns
<u>Goldmarie am Brunnen</u> • Goldmarie möchte die blutige Spule im Brunnen waschen, sie fällt ihr hinein. • Die Stiefmutter zwingt sie die Spule zu holen, der entsprechende Text wird auf einen Big Mack aufgenommen und von einem Kind ausgelöst • Goldmarie springt in den Brunnen, Frau F und eine Erzieherin heben Goldmarie in den Brunnen • Das Fallen wird auch akustisch erfahrbar gemacht durch die Zither und die Xylophone • Im Brunnen ist es dunkel, es wird eine Decke auf den Brunnen gelegt	• Spule mit rotem Garn • Großer Reifen (Brunnen) • Big Mack • Tuch • Zither, Xylophone	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Befühlen der Spule und des Garns • Akustische Wahrnehmung: Fallen erleben über Zither und Xylophone (hohe zu tiefen Tönen) • Visuelle Wahrnehmung: Spule fällt in den Brunnen, Dunkelheit erleben • Vestibuläre Wahrnehmung: In den Brunnen „fallen“ (hinein gehoben werden) <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Die Spule in den Brunnen fallen lassen (Greifen – Loslassen) • Auslösen des Big Macks • Selber die Zither und ein Xylophon spielen
<u>Goldmarie am Backofen</u>	• Tuch, weiß mit grünen Flecken	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u>

• Goldmarie wacht auf: es wird wieder hell, Frau F und eine Erzieherin heben sie wieder aus dem Brunnen. • Sie ist auf einer Blumenwiese (weiße Decke mit grünen Flecken). • Sie kommt zum Ofen (selbst gemaltes Bühnenbild), in dem die Brote darauf warten, herausgezogen zu werden. • Goldmarie löst den Big Mack aus: „Zieh uns heraus, zieh uns heraus, wird sind allesamt gebacken“ • Sie zieht die Brote mit der Unterstützung einer Erzieherin aus dem Ofen, dies wird öfters wiederholt	• Bühnenbild: Ofen • Korb mit Broten • Big Mack • Großer Reifen (Brunnen)	• Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der Brote • Visuelle Wahrnehmung: Helligkeit erleben, selbst gemaltes Bild des Ofens, selbstgebackenes Brot (Wiedererkennung) <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Herausziehen der Brote
<u>Goldmarie beim Apfelbaum</u> • Goldmarie steht am Apfelbaum (Bühnenbild) und löst den Big Mack aus „Schüttle mich, schüttle mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif“ • Goldmarie nimmt mit Unterstützung einen Apfel in die Hand und lässt ihn in den Korb fallen, dies wird öfters wiederholt. • Auch die Äpfel am Bühnenbild können heruntergenommen werden (sind mit Klettstreifen angeklebt)	• Bühnenbild: Apfelbaum mit abnehmbaren Äpfeln • Big Mack • Äpfel in einem Korb • Handtrommel mit Kastanien	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der Äpfel • Akustische Wahrnehmung: Herunterfallen der Äpfel durch das Fallenlassen der Kastanien auf die Trommel • Visuelle Wahrnehmung: selbst gemaltes Bild des Apfelbaums <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Herunternehmen der Äpfel

• Die Kinder lassen Kastanien auf eine Trommel fallen, sodass der Klang entsteht, als würden Äpfel von einem Baum herunterfallen		• Geräusch der herunterfallenden Äpfel selbst erzeugen
<u>Goldmarie bei Frau Holle</u> • Goldmarie gelangt zum Haus von Frau Holle, die Kuschelecke der Klasse ist das Haus von Frau Holle, ausgestattet mit blauen und weißen Tüchern und selbst gebastelten Schnee – Mobiles, Frau Holle sitzt vor ihrem Haus • Der Text von Frau Holle wurde auf einen Big Mack gesprochen, Frau Holle löst den Big Mack mit Unterstützung aus • Goldmarie und Frau Holle schütteln gemeinsam die Wäsche aus: sie halten das weiße Tuch, befühlen und schütteln es, Tücher werden über den Köpfen der Kinder geschwungen, Schnee – Mobiles werden zum Befühlen, Bewegen und Betrachten angeboten	• Weißes Tuch • Blaues Tuch • Schnee – Mobiles • Big Mack	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der unterschiedlichen Stoffe und Mobiles • Somatische Wahrnehmung: Tücher werden über den Kindern geschwungen: Lufthauch wird gespürt <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Schütteln der Tücher • Bewegen der Schnee - Mobiles
<u>Auf der Erde schneit es, die Kinder freuen sich</u> • spielen mit weißen Luftballons • Schlittenfahrt durch das Klassenzimmer • Musizieren mit Schellen	• Schlitten auf einem Rollbrett, als Unterlage eine blaue Matte • Schellen • Weiße Luftballons • Weißes Tuch	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der unterschiedlichen Stoffe und Mobiles • Akustische Wahrnehmung: Schellen

• „Jingle Bells“ singen • Befühlen der verschiedenen Stoffe und Schnee - Mobiles	• Blaues Tuch • Schneeflocken (hängen von der Decke)	• Vestibuläre Wahrnehmung: Schlittenfahrt <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Selber Musizieren • Spielen mit den Luftballons • Schütteln der Tücher
<u>Goldregen</u> • Der Goldregen ist eine mehrmals bis zur Hälfte zerschnitte Löschdecke, die an einer Stange angebracht ist, sodass die Kinder durch sie hindurch fahren können • Musik: ein Lied über Goldregen wird von einer CD zum Märchen „Frau Holle“ abgespielt	• Löschdecke, auf einer Stange aufgehängt • Frau Holle CD	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der Löschdecke • Somatische Wahrnehmung: Durch die Löschdecke durchfahren
<u>Goldmarie kommt nach Hause</u> • Der Hahn ruft „Kikeriki, unsere Goldmarie ist wieder hie“, ein Big Mack wird mit diesem Satz besprochen und von einem der Kinder ausgelöst	• Big Mack	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks
<u>Pechmarie am Brunnen</u> • Pechmarie setzt sich an den Brunnen, das Spinnrad und der Garn werden betrachtet und befühlt • Pechmarie sticht sich an der Spule	• Großer Reifen (Brunnen) • Spinnrad • Spule mit rotem Garn • Tuch	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Befühlen der Spule und des Garns

• Sie lässt die Spule in den Brunnen fallen und springt hinterher, wird von Frau F und einer Erzieherin in den Brunnen gehoben • Der Brunnen wird mit einem Tuch verdunkelt, als sie aufwacht wird das Tuch wieder weggezogen und es wird hell	• Xylophon • Zither	• Akustische Wahrnehmung: Fallen erleben über Zither und Xylophone (hohe zu tiefen Tönen) • Visuelle Wahrnehmung: Spule fällt in den Brunnen, Dunkelheit und Helligkeit erleben • Vestibuläre Wahrnehmung: In den Brunnen „fallen“ (hinein gehoben werden) <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Die Spule in den Brunnen fallen lassen (Greifen – Loslassen) • Selber die Zither und ein Xylophon spielen
<u>Pechmarie am Backofen und am Apfelbaum</u> • Pechmarie kommt am Ofen und am Apfelbaum (Bühnenbilder) vorbei, hat aber keine Lust zu arbeiten, die Sätze des Ofens und des Apfelbaums werden jeweils über Big Mack von Pechmarie ausgelöst	• Bühnenbilder: Ofen, Apfelbaum • Big Macks	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Visuelle Wahrnehmung: selbst gemalte Bühnenbilder <u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks
<u>Pechmarie bei Frau Holle</u> • Pechmarie trifft auf Frau Holle, sie sitzen sich gegenüber, wie zuvor löst Frau Holle ihren Big Mack aus • Am ersten Tag arbeitet Pechmarie noch fleißig, Pechmarie und Frau	• Big Mack • Weißes Tuch • Schwarzes Tuch auf einer Stange aufgehängt	<u>Erlebnismöglichkeiten durch:</u> • Taktil – haptische Wahrnehmung: Betasten der unterschiedlichen Stoffe • Somatische Wahrnehmung: Durch das schwarze Tuch durchfahren

Holle schütteln das weiße Tuch zusammen • Danach wird Pechmarie immer fauler und möchte nicht mehr arbeiten, auf der Erde schneit es nicht und die Kinder sind traurig • Pechmarie kommt zum Tor, dort regnet es Pech auf sie herab, das Pech ist ein schwarzes Tuch, das mehrmals bis zur Hälfte zerschnitten ist sodass die Kinder wieder durchfahren können • Es wird ein Lied über Pechregen von einer Frau Holle CD abgespielt	• Frau Holle CD	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks • Schütteln des Tuchs
<u>Pechmarie kommt nach Hause</u> • Der Hahn ruft „Kikeriki, unsere Pechmarie ist wieder hie“, der Satz wurde auf einem Big Mack aufgenommen und wird von einem Kind ausgelöst	• Big Mack	<u>Handlungsmöglichkeiten durch:</u> • Auslösen des Big Macks

13.4. Interviewleitfaden

Die Aufteilung in Frageblöcken dient der besseren Übersicht, die tatsächliche Abfolge der Fragen während des Interviews ist variabel.

Eckdaten: Alter, Ausbildung, momentane Anstellung

Einleitung

Wie kam es dazu, dass Sie an der Umsetzung eines Basalen Theaterstücks beteiligt waren?

Was interessierte Sie an diesem Konzept?
Welche Erwartungen hatten Sie zu diesem Zeitpunkt an das Basale Theater?
Gab es (Förder-) Ziele die mit der Umsetzung erreicht werden sollten?
Welche Erfahrungen sollten die Kinder durch das Basale Theaterstück machen?

Hauptteil

Wie gestalteten sich Vorbereitung und Umsetzung des Basalen Theaterstücks?

Vorbereitung

Wer war an der Planung und Vorbereitung beteiligt?
Wurden Materialien (z.B. Bühnenbild) im Vorfeld gemeinsam mit den Kindern gestaltet?
Auf welchen vorhandenen Rahmenbedingungen konnten Sie aufbauen?
Was musste für die Umsetzung von Ihnen und/oder Kollegen selbst organisiert werden?
Welches Thema wurde für die Umsetzung ausgewählt?
Was war Ihnen bei der Auswahl des Themas wichtig?
Gab es Konzepte, Methoden oder Ideenvorlagen die für die Umsetzung genutzt wurden, wenn ja, welche?
Wie wurden die genannten Konzepte, Methoden oder Ideenvorlagen in die Umsetzung integriert?

Welche Gründe gab es für die Auswahl genau dieser Konzepte, Methoden oder Ideenvorlagen?

Ablauf

Wie viele Personen waren während des Ablaufs beteiligt?
In welchem Zeitraum und in welchen Räumlichkeiten fand die Umsetzung statt?
Gab es Publikum, wenn ja, wie war es zusammengesetzt?
Wurde das Publikum in den Ablauf eingebunden?
Waren Eltern der Kinder an der Umsetzung beteiligt, wenn ja, in welcher Weise?
Welche Möglichkeiten gab es für die Kinder zu spielen oder in anderer Weise aktiv zu handeln?
Welche Kommunikationsmöglichkeiten bot das Basale Theater für die Kinder?
In welcher Weise fand Kommunikation zwischen den Schülern, bzw. zwischen Schülern und anderen teilnehmenden Personen statt?
Welche (Förder-) Materialien wurden während des Verlaufs eingesetzt?
Wie würden Sie das Verhalten der Kinder während der Durchführung beschreiben?

Schlussteil

Wie schätzen Sie den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder ein?

Haben sich Ihre Erwartungen an die Umsetzung erfüllt?
Veränderte sich das Verhalten von Schülern nach der Umsetzung, wenn ja, in welcher Weise?
Gibt es etwas, das Sie bei einer erneuten Umsetzung eines Basalen Theaterstücks anders machen würden, wenn ja, was?
Gibt es bestimmte Konzepte oder Methoden die Sie bei einer erneuten Umsetzung gerne verwenden würden?
Gibt es noch etwas, das Sie ergänzend anmerken möchten?

13.5. Transkripte der Experteninterviews

13.5.1. Transkript Frau A

Alter: 30
Ausbildung: Studium der Sonderpädagogik mit Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik und Sprachheilpädagogik
Momentane Anstellung: Sonderpädagogin an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sehen, halbe Stelle in einer Unterstufenklasse mit mehrfachbehinderten Schülern und halbe Stellung in der Frühförderstelle für Kinder mit Sehbeeinträchtigung, bzw. blinde Kinder von 0 – 6 Jahren

W: Wie kam es dazu dass du erstmals an einem Basalen Theaterstück beteiligt warst?
A: Ich hab das das erste Mal gemacht an meiner Ausbildungsschule da hab ich mein Referendariat gemacht, das ist ne Förderschule mit geistige Entwicklung und die haben eben so zwölf Schüler in etwa in der Klasse die sehr heterogen sind, also alle mit geistiger Behinderung, aber von welchen die Lesen und Schreiben lernen zu mehrfachbehinderten Schülern die eben niemals Lesen und Schreiben lernen und da hab ich eben einfach gemerkt dass die ganz oft dabei sitzen wenn so Kulturtechniken an der Tagesordnung waren hab dann überlegt ok was könnte man machen mit denen in der Zeit aber trotzdem am Inhalt und hab dann eben klassenübergreifend das innerhalb in einer Stufe mit vier Klassen zusammen gemacht, dass man zwei Mal die Woche in der Zeit wenn die anderen Lesen, Schreiben, Rechnen hatten, na, solche Sachen, dass man die rausgezogen hat zu einer Gruppe und mit denen haben wir dann ein Basales Theater erarbeitet.
W:Mhm
A: Das war so die Grundidee.
W: Gab es da bestimmte Ziele die ihr dabei verfolgt habt?
A: Wir haben uns dann schon auch auf den Deutsch Aspekt, also wir haben auch als Thema oder Inhalt Deutsch gemacht, und haben dann so ein bisschen eher geguckt von den Interessen der Schülern aus, also das war ne Mittelstufenklasse, die waren so, zehn, zwölf Jahre alt und da war so Thema Freundschaft, so in der ganzen Klasse Thema und teilweise eben auch die mehrfachbehinderten Schüler

unter sich, ne zwei haben sich super gut verstanden, die einen konnten sich nicht so haben, und dann haben wir das so aufgegriffen, und davon, das ist so ein, ich glaube das war von Ursula Kraft oder so, Freundschaft ist Blau, so ein, ne, Thema, also ein Buch und das haben wir eben elementarisiert, runtergebrochen, ein bisschen verändert auf die Bedürfnisse und haben das dann eben so inhaltlich behandelt.

W: Und welche Erfahrungen sollten die Kinder machen innerhalb des Basalen Theaterstücks, was war euch da wichtig?

A: Also auf der einen Seite eben das inhaltliche, also dieser Deutsch Aspekt, einfach Mal ein Buch, eine Geschichte wirklich so zu erfahren dass inhaltlich auch was hängen bleibt und auf der anderen Seite haben wir so vor allem eigentlich die Entwicklungsbereiche Motorik, Kommunikation, Wahrnehmung, ganz klar, dann auch wirklich alle Bereiche der Wahrnehmung, taktil, also wir haben total viel, eben ne wies ja üblich ist in unserer Arbeit, total viel eben auch mit Naturmaterialien, mit Wasser, das kam auch so in der Geschichte vor, das hatte so Tiere die das halt so durchführen, eben mit reingebracht, taktile, aber auch eben Gerüche, Geschmäcker, so dieses ganze zu stärken, das waren eigentlich so die, Motorik, hab ich was vergessen, Kommunikation, Wahrnehmung, das waren so die großen Bereiche, mhm.

W: Wie ist das so vor sich gegangen, die Vorbereitung und der Ablauf so eines Basalen Theaterstücks?

A: Ja also das war dort natürlich noch so ein bisschen anders strukturiert als hier. Ich weiß nicht ists dir egal?

W: Ja vielleicht was für dich wo besser funktioniert hat?

A: Naja also bei dieser heterogenen Zusammensetzung wo wir dann eben probiert haben äußerlich zu differenzieren und die rauszuziehen wars natürlich ein größerer, oargerer Aufwand das abzusprechen mit den Klassen, ne, Helfer, genügend Helfer dabei zu haben, du musst ja schon gucken dass du eine einigermaßen gute Besetzung hast, zwei zu eins sollte es sein, ne, weil die Kinder eben alle immer Unterstützung brauchen damit die das eben auch erfahren können und nicht wieder so lange Wartezeit haben in denen sie nichts machen können.

W: Mhm

A: Ja das war halt schon eine ganz gute Vorbereitung, ich hab das dort dann eben so gemacht, das war ja eben auch in meinem Referendariat, dass ich oft den Helfern

dann einen Zettel mitgegeben hatte, ne, weil einer hat nun mal ja die Hauptplanung übernommen, so das steht heute an, das ist wichtig, du bist hierfür zuständig, bleib bei dem Schüler, mach mit dem das, oder so, dass das dann halt auch recht zielführend lief ne und dass dann nicht die Erwachsenen alle auchn Fragezeichen überm Kopf hatten, was geht hier jetzt ab und ja, und haben oft dann auch über Medien von der Unterstützten Kommunikation mit den Schülern zusammen rückgemeldet dass die in die Klassen gehen durften dann und erzählen durften heut haben wir das gemacht, und, ne, und oft dann noch mal so ne kleine Helferrunde hinterher gemacht so was lief heute nicht, was könn ma besser machen, und das läuft hier jetzt natürlich anders weil hier machen wir das in der Regel oder hier mach ich das mit meiner Klasse, hier hab ich acht Kinder sowie mit Mehrfachbehinderung und dann ist das Organisation natürlich leichter, weil ich die alle sehr gut kenne, weil das innerhalb unserer Räumlichkeiten ist, ja weil ich das mit den Helfern auf kürzeren Wegen abstimmen kann, aber ja, teilweise machen wir das immer noch mit Zetteln muss ich sagen, ja, auch hier.

W: Und in welchem Zeitraum wird das dann gestaltet?

A: Also es zieht sich schon über ein halbes Jahr.

W: Mhm

A: Schon so ja.

W: Das heißt ihr habt dann ein Thema und das wird dann ein halbes Jahr behandelt?

A: Ja also das geht, vielleicht auch nicht ganz, aber es geht schon in Richtung von einem halbes Jahr, wir machens dann halt meistens so zwei Mal die Woche und klar probieren dann auch inhaltlich, also jetzt gerade hier in der Klasse machen wir Hänsel und Gretel, natürlich greift mans dann im Hauswirtschaftsunterricht auf, backen Lebkuchen aber das hat ja nichts an sich mit dem Basalen Theaterstück zu tun, das ist nur so die Dreingabe ne, aber dieses eigentlich arbeiten an der Geschichte und in den Materialien dann auch in den Kulissen oder wie mans auch immer nennen will das machen wir so zwei Mal die Woche und dann mit den Ferien sind das locker vier bis sechs Monaten.

W: Gibt es abgesehen von den Ideenvorlagen, also von Geschichten oder Büchern, Konzepte die du verwendest?

A: Ja also die Literatur gibt ja jetzt nicht massig her, meinst du das?

W: Na ich meinte eher beispielsweise Förderkonzepte?

A: Achso ja gut was natürlich immer einfließt sind Elemente aus der Basale Stimulation, das ja auf jeden Fall, also das ist ja auch das was es an Literatur übers Basale Theater gibt, sagt das ja auch, das ist ja Teil des Basalen Theaters, dass da Elemente mit vorkommen, auf jeden Fall und was immer auch noch mit reineinfließt sind Elemente der Unterstützten Kommunikation, was jetzt nicht so richtig ein Konzept ist, ne, aber ja das auf jeden Fall das machen wir total viel, also dass wir eben Sachen über nen Powerlink schalten, über Taster oder über Sprachausgabegeräte, einfach um halt die Schüler auch zu mehr Eigenaktivität zu kriegen.

W: Wie ist das mit den Materialien, gibt es Sachen die ihr erst organisieren müsst oder nehmt ihr dann was schon hier ist, oder beides?

A: Teils teils, aber jetzt zum Beispiel da haben wir auch hier der Laufstall der da steht das ist der Käfig.

W: Ah

A: Da fragen wir dann rum, wir haben ja ein relativ großes Kollegium, da ist ganz beliebt E – mail an Alle: Wer hat denn, wer kann mal leihen. So das ist so der erste Schritt, klar manches schaffen wir auch an, ja und so funktioniert das aber eigentlich ganz gut grade auch so über leihen wenn du jetzt weißt, wir hatten das als Ofen gemacht, so als Käfig und Ofen, und hatten dann eben auch, die hatten wir auch geliehen, so ne ganz starke Wärmelampe, ja es ist sehr unterschiedlich, aber vieles haben wir auch hier, ja oder bastelns oder so.

W: Und wenn ihr bastelt macht ihr das dann gemeinsam mit den Kindern?

A: Ja versuchen wir, ja. Also zum Beispiel weiß ich dass die drüben ne Geschichte hatten mit Wald und Bär die haben dann wirklich, das war aber ein Mordsprojekt, mit Maschendraht den Bär gebaut, ne, Maschendrahtzaun, wird die Frau B aber vielleicht auch noch was erzählen, und Pappmaschee und wirklich auch mit den Schülern, ja.

W: Mhm, und das findet dann direkt in der Klasse statt?

A: Wir machens jetzt grade aus Raumproblemen hier in der Klasse, was aber suboptimal ist, eigentlich bräuchten wir mehr Platz. Die Räume sind hier sowie eine Katastrophe, es ist viel zu eng, die ganzen Hilfsmittel stehen rum, wir machen es jetzt zur Zeit immer so, da hängt auch noch dieses eine weiße Tuch, dass wir meistens diese ganze Seite hier aber dann rum abhängen mit Tüchern und dass wir das als ein Erlebnis nehmen so quasi, das war am Anfang dann bei Hänsel und

Gretel nur der Wald, da hatten wir hier sogar ne weiße Tanne drinnen, und Blätter auf dem Boden, und alles dementsprechend gestaltet, dann wurde es irgendwann zum Hexenhaus, wo die Lebkuchen dranhingen an den weißen Teilen und alles halt dementsprechend gestaltet, wenn wir es jetzt am Stück irgendwann machen, wir machen ja jetzt zur Zeit immer noch nach und nach die Erarbeitung, dann müssen wir ausweichen irgendwie in die Aula, den Konferenzraum, irgendwo anders hin, hier geht's nicht (lacht).

W: Ja

A: Aber es ist einfach für den Alltag hier am besten, wobei ja, eigentlich würde man sich einen extra_Raum wünschen neben dem Klassenraum nur dafür das wär, ja, wo man einfach auch liegen lassen kann, wir räumen jetzt alles immer wieder ein, alle Blätter dann wieder weg weil wir sonst wieder zu wenig Platz haben, fürs nächste Mal, und dann räumen wir das nächste Mal wieder alles aus, ne das ist son bisschen mühsam, ja.

W: Mhm, und kommt es auch vor, dass andere Personen außer die PädagogInnen und Kinder teilnehmen, also zum Beispiel Verwandte?

A: Ja also wenn man dann die Aufführung in Anführungszeichen macht, ne wenn mans wirklich fertig hat, dann öffnen wir das für Klassen hier aus der Schule natürlich dass die kommen können und das erleben können und auch für die Eltern ja.

W: Werden die Kinder die dann als Zuschauer da sind auch einbezogen oder sitzen die in einem extra Zuschauerbereich?

A: Ne die erleben das mit. Das machen wir schon so wie eigentlich das auch, es gibt ja in der Deutschliteratur nur dieses eine kleine gelbe Heftchen

W: Ja

A: Und da ist es ja eigentlich auch so beschrieben dass es ja keine Form der Aufführung ist wos ne Bühne hat und nen Zuschauerraum und so machen wir das dann auch als Mitmachtheater also dass die dann qausi mit ihren Kindern reingehen in das Erlebnis in die Kulisse und das miterleben. Da muss man dann halt immern bisschen gucken manchmal lassen wir dann ein paar raus dass es nicht zu viele werden, das ist manchmal so ein Platzproblem aber das geht eigentlich ganz gut, und es ist auch total schön zu sehen wie dann noch mal die Kinder die das erarbeitet haben das den anderen präsentieren, also du merkst so richtig wie stolz die dann auch sind, die kennen das, die kennen das in und auswendig, die wissen genau

was passiert, was kommt, und die anderen kommen neu dazu, und ja, das ist so selten, dass die mehrfachbehinderten Schüler halt auch mal die Chance da haben mal was zu präsentieren, ne, das haben sie jetzt, das kennen nur sie, ja das ist ganz schön.

W: Wie ist das mit dem zeitlichen Ablauf, geht die Geschichte mit der Erzählung voran oder ist es eher ein Stationentheater?

A: Eher mit Stationen, also so dass man so nach und nach dann wechselt. Also es ist ja auch so dass die oft in den Sachen gelagert werden, das heißt du musst eigentlich immer wieder heben und die rüber tragen also vom Wald ins Haus dann letzten Endes und dann ist es schon so dass du möglichst alle erstmal im Wald hast und dann gemeinsam weiter.

W: Mhm, ok, gibt's Möglichkeiten für die Kinder dann auch miteinander oder mit anderen Personen zu spielen?

A: Während der Sache?

W: Ja

A: Ja, ja auch jeden Fall. Also wir lassen das auch immer laufen, also da ist nicht immer ein Angebot während der Handlung, also das ist nicht so, dass einer die ganze Zeit erzählt oder dass die ganze Zeit irgendwas ganz sensationelles passiert, die liegen dann auch einfach mal zehn Minuten im Wald im Laub und haben die Möglichkeit ne die Blätter anzufassen, der Eine wirft sie durch die Gegend, der Andere tastet mal ganz vorsichtig und findets ganz doof da drauf zu liegen am Anfang vielleicht auch, und so ne, oder der Andere nimmt Kontakt zum Nächsten auf, oder, wie auch immer die dann reagieren, die Zeit ist immer halt da bevor wieder was anderes passiert.

W: Ok das heißt sie haben dann auch die Möglichkeit zu interagieren?

A: Ja doch je nach Möglichkeit halt, aber auf jeden Fall das versuchen wir schon immer, grade auch dadurch dass die dann auch so viel aus den Rollstühlen rauskommen, das ist natürlich auch ein Vorteil bei uns in der Unterstufe da sind die noch relativ klein, geht das noch recht gut, dadurch haben die ja auch ne andere Nähe, ne andere Möglichkeit der Kontaktaufnahme, wir haben da gar nicht so viel Platz, die liegen eng neben aneinander da dann, wenn wir bei dem Beispiel bleiben, im Laub, und das ist echt ganz schön, ja.

W: Mich würd das noch interessieren was du vorher gesagt hast dass das Thema dann auch in andere Unterrichtsfächer einfließt, das finde ich spannend, magst du mir dazu vielleicht noch was erzählen?
A: Ja also jetzt am Beispiel Hänsel und Gretel haben wirs eben vor allem im Hauswirtschaftsbereich, gut wir habens jetzt auch noch mal in Kunst, haben wirs auch aufgegriffen, wir gestalten jetzt auch unsere Weihnachtskarten so, mit Lebkuchen Motiv, kommt da noch mal drin vor und das zieht sich so durch, wo haben wirs noch. Kulissengestaltung haben jetzt grade bei diesem weniger, das hatten wir sonst mehr, brauchten wir jetzt grade aber auch nicht so. Teilweise haben wirs auch schon so gemacht, dass wir in die Gymnastikhalle oder Turnhalle noch ausgewichen sind, wenn wir dann Sport oder Bewegung haben, dass wir dann auch noch Elemente, wenns jetzt darum geht, auf Rollbrettern fahrend etwas zu erfahren, weils jetzt um weiß nicht was geht, dass wir das dann auch noch mal in der Turnhalle vertiefen oder so ne, weil man da dann natürlich mehr Platzmöglichkeiten hat.
W: Mhm, wie würdest du denn den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder einschätzen, also was können sie für sich mitnehmen?
A: Letzte Woche war das, letzte Woche hab ich noch gesagt unsere (Name der Schülerin) ist noch die beste Werterin von Unterricht, da hat unsere Referendarin Unterricht gemacht zum Basalen Theater, ich war nicht dabei ich hab nur (Name der Schülerin) reingehen sehen und rauskommen sehen und hab gesagt, so, guck dieses Mädchen an und du weißt du hast guten Unterricht gemacht. Das ist ein Mädchen, die schlägt viel, die kneift viel, die haut sich den Kopf auf den Boden, hast du heute nicht erlebt, heute war sie sehr zufrieden, ne, die zeigt sehr deutlich wenn ein Angebot auch nicht für sie angemessen ist, sie das langweilig findet, sie das überfordert, unterfordert, und das ist so was, wenn wir solche Sachen über Basales Theater erarbeiten, ja, die macht mit, die ist zufrieden, die hat dadurch auch die Möglichkeit Sachen zu erkunden und zu lernen weil sie ausgeglichen ist, das ist, ja, die beste Rückmeldung die man als Lehrer bekommen kann.
W: Mhm, und wenn du die Möglichkeit hättest das ganz frei zu gestalten, unabhängig von finanziellen oder materiellen Mitteln, was wären so die Idealvorstellungen eines Basalen Theaterstücks für dich.
A: Träum dir was. (lacht)
W: (lacht)

A: Ein großer heller Raum, der abdunkelbar ist, der verschließbare Schränke hat, wo Massen an Materialien sind, wo zum Beispiel schon UK Geräte, Verlängerungskabel, Lichtsachen, am besten Wasseranschluss in dem Raum auch, wo alles schon so vorhanden ist dass du nicht immer deinen ganzen Proll mitnehmen musst, ja, und sonst einfach viel Platz, Platz, Platz in diesem Raum, am besten auch Deckenbefestigungen auch sodass was runterhängen kann, ja, das reicht schon.
W: Ok, gibt's noch etwas was du anmerken möchtest, was du noch interessant oder wichtig für Basales Theater fändest, was ich nicht erwähnt hab?
A: Hm ich glaub eigentlich nicht, also was ich eben noch ganz schön find, doch das vielleicht noch, dass man eben darüber auch die Möglichkeit hat so schön Bildung zu vermitteln, also das ist ja auch so ein Thema, was wir zum Beispiel auch bei Hänsel und Gretel noch mal gesehen haben, wir machen das ja halt in Verbindung mit der Kinderoper von Humperdinck, und das sind ja so Inhalte die ja oft unseren Schülern nicht so zugeführt werden, ne, also bei älteren oder so da gibts ja in der Literatur auch Beispiele da Erarbeiten die dann Parzival also was ich dann ziemlich interessant finde wie das jetzt abgelaufen ist aber so ein bisschen so in diese Richtung geht's halt, überspitzt, das eben unsere auch Inhalte auf einer elementaren Form bekommen, ne, die sonst nicht so bei uns in der Schule Thema sind, weil einfach anderes im Vordergrund steht, das auch wichtig ist auf jeden Fall aber das ergänzt das find ich ganz gut.
W: Mhm, gut, dann danke für das Gespräch!
A: Gerne!

13.5.2. Transkript Frau B

Alter: 37
Ausbildung: Sonderschullehrerin für Schüler mit geistiger und körperlicher Behinderung, Zusatzfortbildung für Sehgeschädigten- und Blindenpädagogik, Lehrfächer: Deutsch und Religion
Momentane Anstellung: Klassenlehrerin in einer Blindenschule, Mittelstufenklasse

W: Wie kam es, dass du an einem Basalen Theaterstück teilgenommen hast?

B: Durch meine ehemalige Lehramtsanwärterin, ich hab eine Referendarin halt ausgebildet vor, drei Jahren? Ich mein vor drei Jahren und die hat sich für das Thema interessiert und dadurch ja kam ich automatisch mit rein weil ich ihre Mentorin war und konnte mich einlesen, und dann haben wir im Laufe von einend halb Jahren mehrere Basale Theaterstücke durchgeführt und sie hats am Ende auch als Thema für ihre Staatsarbeit genommen und darüber die Staatsarbeit geschrieben und auch eine Prüfungsstunde am Ende darüber gemacht und dadurch bin ich überhaupt darauf gekommen und dann war sie weg nach einend halb Jahren, hat an einer anderen Schule dann die Festanstellung bekommen, und seitdem haben wirs dann weiter gemacht.

W: Was für Ziele habt ihr wenn ihr so ein Theaterstück mit den Kindern umsetzt?

B: Ganz unterschiedlich. Wir habens oft genommen um Kinder- und Jugendliteratur nahezu bringen also qausi nach Recht auf Bildung auch für unsere Kinder, die ja wirklich schwere Behinderungen haben aber das gleiche Recht auf Bildung haben und es ist superschwer haltn Buch vorzulesen und es kommt halt so nicht an. Für Kinder- und Jugendliteratur, dann für Sachunterrichtsthemen, dass wir dann das Thema Klassenfahrt in Sachunterricht, dass wir das dann in ein Theaterstück in ein Basales Theaterstück packen, ne Geschichte selber dazu schreiben, ja dann gibt's halt natürlich für jedes Kind ein anderes Ziel aber eigentlich eher voraussetzungslos also jeder macht mit und jeder nimmt sich das mit was er halt in dem Moment möchte aber für unseren Unterricht ist das Ziel eigentlich in der Regen Deutsch und Sachunterricht.

W: Mhm, und die einzelnen Kinder haben dann auch Förderziele also werden da Förderziele festgelegt?

B: Ja also manche Kinder haben ja noch die Möglichkeit manche Dinge zu sehen und da nehmen wir natürlich dann visuell stark ansprechende Materialen mit rein für die vollblinden Kinder natürlich tastbare Materialien, Kommunikation wird gefördert also durch Unterstützte Kommunikation, UK Geräte, Big Mack, Step by Step

W: Mhm

B: Also so was wird alles mit eingebaut, halt dass jedes Kind wirklich Förderziele erreichen kann.

W: Mhm, und wie gestaltet sich die Vorbereitung zum Basalen Theaterstück?

B: Anstrengend? (lacht)

W: (lacht) Also wie läuft es ab?

B: Man muss sich halt im ganzen Team besprechen, also erst mal brauchen wir genug Personal, das ist das erste damit steht und fällt alles, wir brauchen die Räumlichkeit und dann planen wir halt, wir haben dann ein Thema und eine Geschichte oder ein Buch was wir gern machen würden und dann sammeln wir Material, alle zusammen, wir schreiben auch Rundmails ans Kollegium damit man nicht alles kaufen muss das ist ja wahnsinnig teuer Kulissen zu bauen und in der Regel ist es so dass jeder was beisteuert das sammeln wir, bauen in dem Raum der uns zur Verfügung steht dann halt die Kulisse, ja, und es ist halt viel Absprache vorher nötig wer macht was

W: Mhm

B: Wir müssen den Text umschreiben in der Regel von einem Buch weil es zu komplex ist, wir kürzen oft oder reimen, machen die Reimform draus aus einer Geschichte, weiß nicht das prägt sich für unsere Schüler halt schon besser ein und manche können dann auch besser mitsprechen wenn sie sprechen können, hach, welche Vorbereitungen noch, ja immer gucken dass genug Helfer dabei sind weils schön ist wenn wir ne 2 zu 1 Bereuung haben am besten jedes Mal halt auch die gleichen Kombinationen von, ja, Lehrern und Betreuern.

W: Sind das dann nur Lehrer und Betreuer oder kommen dann zum Beispiel auch Eltern oder andere Verwandte zum Einsatz?

B: Das machen wir am Ende wenn wir dann Wochen oder Monate je nachdem wie lange es dauert alle Kulissen dann erarbeitet haben und wenn wirs dann am Stück durchlaufen können dann laden wir Eltern natürlich ein die dann mit ihren Kinder mitmachen können.

W: Und bei den Kulissen, zum Beispiel wenn ihr die herstellt oder bastelt machen dann die Kinder mit oder wird das eher von den PädagogInnen gemacht?

B: Ganz unterschiedlich. Momentan was ich jetzt mache mit der (Frau C) nebenan zusammen da haben wir bisher alles machen müssen weil es nicht viel zum Basteln gab, es gab nichts jetzt was die Kinder selber machen konnten, wir bauen das ganze langsam auf, wir arbeiten auch die Kinder in jedes Material quasi erst ein.

W: Mhm

B: Aber in manchen Stücken klar da machen wir fächerübergreifend den ganzen Unterricht und dann machen wir in Kunst, stellen wir dann mit den Schülern zusammen die Kulisse her. Für die Bärenjagd haben wir dann diesen riesigen Bären aus Pappmaschee gebaut, Beleuchtung eingebaut, das schon. Oder in Hauswirtschaft, wenn man jetzt Frederick macht, mit dem ganzen Obst, das kann man alles natürlich

wunderbar in jeden Unterricht einbauen und die Kinder machen mit, find ich persönlich auch besser um das Material überhaupt zu erfahren und langsam rangeführt zu werden

W: Mhm

B: Viel besser (Pause) (holt sich ein Taschentuch)

Aber das ist wie gesagt ganz unterschiedlich von Stück zu Stück. Manche Sachen kann man einfach nur hinstellen. Jetzt im Moment haben wir ne Winterlandschaft also eigentlich wie das hier und das können die Schüler nicht aufhängen das muss alles weiß sein, und dann die ganzen Eiswürfel einfrieren und so, das .. müssen wir halt tun

W: Ja klar mhm

B: Aber was dann noch weiter kommt in den nächsten Kulissen da können sie sich dann auch dran beteiligen.

W: Mhm und der Ablauf selber vielleicht kannst du da drüber was erzählen wie das vor sich geht?

B: Wir machen am Anfang grundsätzlich ein Ritual damit die Schüler wissen ah jetzt ist Basales Theater, also ne kleine Begrüßung und dann ein Ritual beispielsweise haben wir jetzt eine Wintergeschichte „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ ich weiß nicht obs bekannt ist, und da ist die erste Kulisse halt der Schneesturm draußen und na es geht alles um kalt und Schnee und Winter und das Anfangsritual ist halt mit nem weißem Laken wie ein Schwungtuch verwendet die Kinder legen wir hin und dann ist das das Anfangsritual damit sie halt immer genau wissen jetzt geht’s los. Dann ist das ganze wir bemühen uns halt mit wenig Sprache zu arbeiten also eher Ruhe einkehren lassen, Material anreichen und die Kinder hantieren lassen den Text sprechen also grad wenns um Kinder-und Jugendliteratur geht immer wieder den Text wiederholen, die Schüler haben die Möglichkeit dann selber mit den UK Geräten den Text zu sprechen, wir spielen Geräusche ein, im Moment halt dann halt den Schneesturm, wir lassen mit Powerlinks dann Ventilatoren anschalten, dass die Kinder sehr eigenaktiv werden können wenn sie denn wollen.

W: Mhm

B: Also gezwungen wird keiner aber ausprobiert wird’s auf jeden Fall. Ja und so arbeiten wir halt von Kulisse zu Kulisse und die Materialien werden natürlich vorher auch gezeigt also herangeführt werden die Schüler und wenn die eine Kulisse quasi, ja wie viele Wochen arbeiten wir jetzt an der ersten, vier, fünf Wochen, also es dauert sehr lange bis man merkt dass jedes Kind dann quasi angekommen ist und genau

weiß was da Sache ist und dann gehen wir zur nächsten Kulisse über. Und hier machen wir es tatsächlich so, dass dann die erste Kulisse erst mal quasi weg ist und dass dann ein paar Wochen die zweite Kulisse behandelt wird bearbeitet wird bis wir alle durch haben und dann kommt das Endprodukt, mehrmals alles zusammen durchleben, so nach und nach weil es zeitlich in der Schule schwierig ist.
W: In welchem Zeitraum findet das dann insgesamt ungefähr statt?
B: Das gesamte Theater?
W: Mhm
B: Puh auch unterschiedlich.
W: Ja so vielleicht kannst du ungefähr
B: Ich würde sagen zwei Monate muss man auf jeden Fall einplanen mindestens und meistens wird's länger. Weil man merkt während man es tut hat man immer wieder neue Ideen und denkt das müssen wir unbedingt noch probieren und da können wirs erweitern und quasi die Kulisse perfekt machen damit die Kinder wirklich das Meiste mitnehmen können und es ist ein riesen Projekt jedes Mal.
W: Und das findet im Klassenzimmer statt?
B: Leider ja, wir müssen die Kulissen dann nach und nach in der Klasse erarbeiten aber die Endaufführung, dafür nehmen wir uns die Aula, da ist Platz. Wir haben so Trennwände und damit kann man wirklich einzelne Kulissen bauen und dann halt auch Schüler der Schule einladen dass man sich wirklich dann mal für ein, zwei Wochen einen großen Raum blockt, alles andere muss dann halt mal ausfallen weil die ganze Schule profitiert dann auch davon, und das ist dann so am Ende.
W: Also stehen dann alle Kulissen eigentlich neben einander und es ist wie ein Stationentheater?
B: Genau
W: Ok. Ja du hast mir eigentlich schon so viel erzählt das ist schon super, vielleicht das noch, wie schätzt du den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder ein, merkt man eine Veränderung in ihrem Verhalten während des Theaterspielens?
Ja das ist unglaublich. Ich habs am Anfang nicht geglaubt aber dieses konsequente immer wieder wiederholen und sich auch die nötig Zeit lassen also den Kindern die nötige Zeit lassen und nicht den Unterricht so durchhauen was man ja sonst oft auch in Sachunterricht macht, sondern wirklich diese nötige Zeit lassen das bringt unheimlich viel, die Kinder werden ruhiger, die wissen nach zwei, drei Malen was auf die zukommt, diese Gelassenheit stellt sich ein und automatische Bewegungen, dass

sie wissen ah jetzt bin ich hier in dieser Atmosphäre, die lassen sich fallen, die werden entspannter, weniger Aggressionen, weniger Störung, ja weniger Verhaltensauffälligkeiten. Ich bin total begeistert auch schwierige Kinder die sich dann wirklich darauf einlassen können, unglaublich.

W: Was ist das was sie für sich mitnehmen können glaubst du, also was könnte das sein?

B: Unsere Kinder nehmen definitiv die Atmosphäre mit und dadurch finde ich den Inhalt der Geschichte, also den Inhalt der Literatur, definitiv. Auch wenn sie nicht wissen das ist jetzt grad ein literarisches Werk von sonst wann, das wissen wir, müssen sie nicht wissen, aber inhaltlich durch diese Atmosphäre nehmen sie viel vom Inhalt mit.

W: Was wären für dich so die Idealbedingungen unter denen du ein Basales Theaterstück gerne machen würdest?

B: Ein Raum dafür der immer verfügbar ist, den ich mir nicht blocken muss, um den ich nicht kämpfen muss, ein großer Raum, … genug Personal, also einfach genug Helfer, dass wirklich jedes Kind, jeder Betreuer zwei Kinder hat, schaffen wir jetzt in der Regel öfter mal aber nicht immer, und die Zeit dazu. Ich würde gerne den ganzen Unterricht darauf aufbauen in so einer Schule. In unserer Klasse, wir haben ja, hast du grad gesehen, auch sehr fitte Schüler

W: Ja

B: also relativ fitte Schüler dabei und darum arbeiten wir im Rahmen einer Fördergruppe mit Basalem Theater, wo wir wirklich die schwächsten Schüler reinnehmen die auch sonst keine anderen Fördergruppen wie Sachunterricht, Punktschrift, Mathe oder sowas besuchen, die immer nur klassenintern Unterricht haben und darum. Ich würde am liebsten immer darauf aufbauen mit so einer Schülergruppe und dann wirklich fächerübergreifend alles in ein Basales Theaterstück reinpacken weil es nur so ankommen kann. Normalen Sachunterricht mag ich gar nicht mehr machen mit Thema Winter, ne, kann ich den Kindern ja auch, Schnee von draußen mitbringen, Eiswürfel in die Hand drücken ne Geschichte zum Schnee erzählen, kann ich auch ne Stunde machen, ne dreiviertel Stunde, aber es kommt nicht an und die Atmosphäre stimmt nicht, überhaupt nicht. Das wären für mich perfekte Bedingungen wenn ich das so machen könnte. (leises lachen)

W: (leises lachen)

Ich hab noch etwas vergessen beim Ablauf, gibts irgendwelche Konzepte oder Methoden die zum Einsatz kommen? .. Irgendwas worauf du abgesehen von den Geschichten aufbaust, gibt es da irgendwelche, ja, Förderkonzepte zum Beispiel?
B: UK auf jeden Fall, ist ein großes Konzept, muss immer mit rein. Natürlich bei manchen Schülern auch Lagerung oder Mobilisierung, ja, Förderkonzepte, ..
W: Ja also das passt schon so wenn
B: Ja, also ne eigentlich sonst nichts, ich stell auch nie in den Vordergrund die Förderung ehrlich gesagt sondern einfach nur dieses Atmosphäre - Erfahren und natürlich freue ich mich, dass automatisch jedes Kind dadurch extrem gefördert wird, mehr als sonst wenn ich mir an erster Stelle Gedanken über Förderung mache.
W: Ja
B: Und während dessen merkt man dann ja was kommt und was man noch hinter her schieben kann, was man noch bieten kann, wenn es so ankommt. Ja und Sehrestförderung, klar, ist ne Blindenschule, das Konzept, low - vision Konzept würd ich sagen, auf jeden Fall, doch, das ja.
W: Gibt's noch irgendetwas was ich nicht erwähnt habe was für dich noch bedeutsam ist im Basalen Theater?
B: Also ich finde, dass es zu wenige Menschen kennen, dass es ganz wichtig ist das auch in den Schulen zu verbreiten, gerade in diesen Schülergruppen, weil jeder Lehrer fragt sich was kann ich mit diesen Schülern machen
W: Mhm
B: Die ja quasi wenig Voraussetzungen mitbringen um zum Beispiel Deutschunterricht haben zu können, ja, was ist wichtig, ich bin total begeistert und werds immer weiter führen, und auch diesen Kurs weiter anbieten, diese Fortbildung, und die Resonanz ist da, also das ist ganz wichtig. Aber sonst, ich glaube es wurde alles gefragt dazu.
W: Ok, danke für das Gespräch!

13.5.3. Transkript Frau C

Alter: 44

Ausbildung: Lehramt mit Schwerpunkt Geistigbehindertenpädagogik und Sprachheilpädagogik

Anstellung: Sonderschullehrerin an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sehen

W: Wie kam es dazu, dass Sie ein Basales Theaterstück umgesetzt haben?
C: Ja eigentlich durch meine Kolleginnen und durch einen Ausspruch einer Kollegin die ich sehr wertschätze, die jetzt gar nichts eigentlich damit zu tun hat, aber die dann gesagt hat die fände Basales Theater wäre genau das Konzept was an dieser Schule Platz haben müsste was für unsere Schüler zugeschnitten ist und da ich wie gesagt auf ihre Aussagen sehr viel Wert lege habe ich gedacht das muss ich mir mal angucken was sie damit meint und was das ist, das ist eigentlich so der Anfang, und dann habe ich mich mehr eigentlich (lacht), also eigentlich tatsächlich bin ich da mehr auch reingerutscht, weil wir haben ja hier ein Kurshaus und das ist dann für Lehrer anderer Schulen oder Interessierte anderer Schulen, anderer Bereiche, werden Kurse angeboten zur Fortbildung und da wurde auch immer ein Kurs angeboten zu Basalem Theater eben von der Frau B und von der Frau A und vorher wars noch jemand anders, die auch das angeboten haben, der ist sehr gut angekommen dieser Kurs (Lärm im Nebenraum) und ich hab immer gedacht, ich mach den Kurs auch dann mal mit und bin dann mehr so reingerutscht den Kurs mit zu moderieren, also eher aus einer anderen Perspektive dann, weil ich tatsächlich vorher schon damit angefangen habe das zumindest in meiner Klasse umzusetzen, eigentlich mehr um es auszuprobieren, was ich denn dann da weitergeben würde und das hat sich so ein bisschen überschnitten weil dann eben da jemand ausgefallen ist und ich dann da rein musste, sozusagen es gleich den Leuten nahebringen, ist aber ganz gut gelaufen (lacht).
W: Welche Erwartungen hatten Sie an das Basale Theater als Sie geplant haben das umzusetzen?
C: Also sagen wir so, Theaterspielen ist eigentlich gar nicht meins aber noch mal so als Konzept ist es (Lärm im Nebenraum) Ich mach mal eben zu ja? (schließt die Tür)
W: Danke! …
C: Es führt ein bisschen dazu was es für mich auch für nen Effekt hatte, ich arbeite seit einigen Jahren halt im schwer mehrfach behinderten Bereich, und hatte so das Gefühl ich gucke immer nur danach, wenn man sich die einzelnen Schüler anguckt sieht man eigentlich welche Förderbedarfe die haben und man sieht immer mehr und sieht immer individuelleres und kommt irgendwann dazu im Grunde nur noch Einzelunterricht zu machen, weil man immer so denk der braucht das der braucht das, ein soziales Miteinander ist eh kaum da tatsächlich und es ist trotzdem immer wieder unzufrieden stellend, weil man natürlich am Ende des Tagen nicht alle acht irgendwie ausgiebig

bedient hat die man da so vor sich hatte, und im Grunde immer nur rausgeht und denkt ooh was hab ich alles nicht gemacht weil der braucht doch das und der braucht das und das hat zeitlich nicht hingehauen und so, und dann schien mir das einfach eine Alternative dazu weil das dieses Ganze, ja, rausnimmt, diesen Zwang immer auf den Einzelnen zu gucken und immer nur dieses fördern, fördern, fördern im Kopf zu haben, so ich muss da noch mehr rausholen, der muss noch mehr mit seiner rechten Hand agieren, der muss noch mehr Sprache bringen, der muss was weiß ich noch länger im Stehständer aushalten oder so was, das war so, dass ich eigentlich mit den Jahren relativ unzufrieden war und einfach dachte ich brauch was ganz anderes, einen anderen Ansatz, und wie gesagt von allen Seiten sagte man mir das ist ein anderer Ansatz und dann hab ich mir halt die wenige Literatur so überfolgen die es da so gab in den Sommerferien und hatte ganz, ganz viele Fragen und hab dann gedacht ich machs aber trotzdem weil meine Kollegin immer sagte ist egal und auch wenn du Fragen hast und du kannst gar nichts falsch machen, und probiers einfach aus.

W: Mhm, und wie hat sich dann die Vorbereitung gestaltet?

C: Also ich bin vom Typ her jemand der eigentlich sich erst in der Theorie ganz sicher sein muss ehe er etwas anfängt, wie gesagt in den Sommerferien hab ich dann so stundenlang im Internet gesurft mir alles durchgelesen was ich da finden konnte und hatte dann immer so ein bisschen auch im Kopf ich bin auch nicht so, ja wie soll man sagen, Medientyp, der Klassen ausstattet mit, ja, Deko, im Grunde, das ist eigentlich auch nicht so mein Thema, und da ist ja schon, also das ist auch für mich immer so ein Knackpunkt, auch aus meinem Referendariat wos dann hieß ja nicht so ein Medienüberschuss veranstalten und ich denke von der Vorbereitung und von dem Kulissenbau, das kann ins Geld gehen, ganz gehörig, und man muss auf einen Fundus zurückgreifen können, oder man muss ganz viel anbringen, und man hat oft ganz, ganz tolle Ideen was man noch alles machen könnte, und was noch optimaler aussehen, Atmosphäre schaffen können, ich hab dann irgendwann mal gedacht ah mit dem Beamer machst du dann irgendwie Bilder an die Wand, haben wir alles gar nicht!

W: Ja

C: Aber es geht auch anders. Also man kann es auch relativ klein gestalten für mich ist nur noch nicht ganz klar wo da die Grenze ist, von dem ganz aufwendigen Gestalten zum Reduzierten oder zu dem was möglich ist, klar bei uns sind aufgrund der Räumlichkeit sowieso schon mal Grenzen gesetzt und auch von dem was man einfach

leisten kann, ob ich ne Nebelmaschine in meine Klasse schaffen kann oder es irgendwie anders gestalte.

W: Also sowohl bei den Materialen als auch bei den Räumlichkeiten gibt es da Probleme?

C: Hab ich erst gedacht, weil meine erste Idee immer ist, dass es sehr aufwendig, also dass ich es mir sehr aufwendig vorstellen kann, aber man kann viele Sachen auch reduzieren und tatsächlich in der Klasse dann gestalten, aber dann kann man immer sagen dann kann man das auch noch größer und besser machen das ist so ein Spielraum, und bis wann sag ich dann bin ich dann noch damit zufrieden wenn ich nur eine Ecke eines Klassenraums abhänge, kann ich mir das natürlich viel besser vorstellen wenn ich nen Raum hätte und den kann ich komplett benutzen, gestalten, und das bleibt dann auch da und das reißt mir nicht jedes Mal wieder jemand runter, oder da laufen Leute drüber, sondern das bleibt da alles so, und dann kann ich das nächste Mal da wieder hin gehen und genau das vorführen, das ist natürlich deutlich schöner und wäre deutlich idealer, es geht auch anders, aber das ist dann immer so ne Frage wie weit ich improvisieren will.

W: Mhm, und wie ist der Ablauf bei den bisherigen Basalen Theaterstücken dann so vor sich gegangen?

C: Also das erste war „Freunde“ das hab ich mit der Klasse gemacht, also die Klassengemeinschaft die sich auch kannte, und wir haben drei Ecken, nach und nach drei Ecken der Klasse so aufgebaut dass es eben drei Bilder, drei Kulissen ergab. Das konnte zum Teil auch so stehenbleiben musste aber im Grunde auch jedes Mal wenn was wieder gespielt haben noch mal neu geräumt und improvisiert werden. Aber so die zentralen Elemente wurden langsam aufgebaut oder den Schülern angeboten, das war noch so ne Geschichte, dass ich das auch nicht so genau wusste wie ich das jetzt aufbaue, dann hab ich die erste Kulisse gemacht und dachte wenn ich jetzt die zweite einführe muss ich dann die erste, also die Geschichte hat ja eigentlich immer so nen Fortgang, und wenn ich mit der ersten Anfange und die zweite anschließe mach ich dann die erste dann auch noch immer mit oder finden die sich auch ein wenn ich dann direkt in die zweite gehe. Ich fands halt immer schwierig auf die ersten zu verzichten und dann sagn wa in die dritte einzusteigen auf der anderen Seite ist das immens viel Zeit, und in der Regel hat man nur Zeit, also vom Unterrichtsrahmen, bei uns ist ein Block maximal 60 Minuten, eigentlich eher weniger, so und da kann ich keine 3 Kulissen, das ist ja viel heben und rüber heben, und grade die Zeit ist ja eigentlich das

faszinierende da dran, dass man wirklich in den Kulissen sich die Zeit lässt auch zu beobachten und einfach da zu sein, da anzukommen, und so hektisch hin und her macht keinen Sinn auf der anderen Seite schafft man dann auch keine ganze Geschichte, so in unserem Zeitplan.

W: In was für einen Zeitrahmen findet ein Basales Theaterstück insgesamt dann ungefähr statt?

C: Über wie viele Wochen?

W: Ja und auch wie oft pro Woche Sie das machen können?

C: Ja wir hatten fest installiert einen Block, wir haben immer zwei Blöcke am Vormittag, grob geschätzt, wir sollten um 9 anfangen bis 10 und dann wieder von halb 12 bis viertel nach 12, manchmal kann man dann auch bisschen früher anfangen, das sind so Blöcke, und dann hatte ich eigentlich fest im Stundenplan nur einen Block und hab die Geschichte dann aber auf ne andere Art in nem anderen Block dann erzählt zumindest also, ich glaub wir hatten das Donnerstags immer und ich hab dann Freitags morgens noch so nen Kreis, wo zwar zwei in ner Fördergruppe waren, die aber son bisschen fitter sind, und dann hatte ich die anderen im Grunde in so ner Art, teilweise konnten sie in der Kulisse sein, teilweise haben die im Stehständer dann mit den Big Macks die Geschichte noch mal erzählt, wo sies dann noch mal wiederholt haben, ich bin teilweise sogar dazu übergegangen das Montags Nachmittags auch noch mal zu machen aber auch in der kleinen Form also nicht das Komplette sondern wirklich irgendeine Sequenz daraus oder irgendwas was mir jetzt wichtig war das wir das dann noch mal aufbereitet haben, das fand ich eigentlich ganz gut also ich würde mir eigentlich eher wünschen dass ich das tatsächlich kompakt machen könnte.

W: Und insgesamt hat das dann wie lange gedauert?

C: Das war von den Sommerferien bis zu den Herbstferien, sind glaub ich sechs Wochen gewesen.

W: Mhm, und wie war das mit dem Personal, brauchten Sie zusätzliches Personal?

C: Ja das war auch ein bisschen schwierig, wir haben aber ne relativ gute Besetzung weil wir Integrationshelfer haben für einzelne Schüler. Dann waren wir zwei Lehrer, also im Höchstfall, da muss ich auch sagen da haben immer viele gefehlt, im Höchstfall sinds acht Schüler, und dann hatten wir zwei Lehrer und zwei Integrationshelfer und manchmal kam die Krankengymnastin noch dazu oder ganz lange fehlten Schüler so wärs eine zwei zu eins Besetzung, sodass es sogar noch günstiger wär.

W: Gibt’s abgesehen von den Geschichten die Sie als Vorlage hernehmen auch Konzepte oder Methoden die in Ihre Basalen Theaterstücke einfließen?
C: Aja sicherlich ganz viel aber da muss ich einfach sagen ich bin jetzt achtzehn Jahre dabei ich kann jetzt keine Namen benennen von Methoden, sondern ich hab tatsächlich festgestellt dass ich ganz viel natürlich, also wir haben ja auch noch blinde Schüler, was ich aus dem blindenpädagogischen Bereich wichtig finde was ich dann da reingenommen habe, wir verbalisieren halt relativ viel was ja eigentlich da nicht sein sollte, dass das alles handlungsorientiert ist ist irgendwie auch klar ohne das Produkt was dann am Schluss da ist, weiß ich nicht, noch ein Konzept könnte ich da jetzt nicht nennen.
W: Nein, nein, das passt schon.
C: Ganz neu kam, vor zwei Jahren oder so, kam ein Buch raus zu schwer Mehrfachbehinderten blinden tatsächlich, wos auch darum geht dass lernen eigentlich nur dann stattfindet, wenn ich selbst entscheide, dass ich es tue, und wenn es diese ganz, ganz winzigen Schritte sind, wenn es ein Hand heben ist oder ein Fuß bewegen oder sonst irgendwas, dass es nur dann tatsächlich Sinn macht, wenn ich die Möglichkeit habe das von mir selbst aus zu entwickeln, so, das war vor zwei, drei Jahren für mich so ein Highlight, dass ich dachte hey, genau, so funktioniert es, und das finde ich dann da im Grunde auch wieder, auch wenn ich ganz viel anbiete geht es ja im Grunde darum, dass ich die Möglichkeit schaffe, dass jeder mit seinen Fähigkeiten etwas ausdrücken kann oder eben auch nicht, so, auf etwas reagieren kann, und ihm vor allem die Zeit lasse dazu, was einfach im Alltag sehr, sehr selten passiert.
W: Mhm, und was war Ihnen bei der Auswahl des Themas wichtig, was waren so Kriterien oder Gründe warum Sie dieses Thema gewählt haben?
C: Wir hatten eigentlich son bisschen übergeordnet das Thema „Freunde“ und das Buch von Helme Heine heißt „Freunde“, das ist zwar nicht ganz altersangemessen weil ich hab ja zehn, elf, zwölf Jährige, aber es ist vom Humor her find ich immer noch so, dass mans auch älteren, ich glaube manche Kinderbücher versteht man eigentlich noch mal anders wenn man die dann noch mal erwachsen oder älter liest und sieht und das fand ich jetzt nicht so kindisch dass es unpassend wäre und es war das Thema Freunde und es passte tatsächlich so in dieses was wir nach den Sommerferien als die Klasse wieder neu zusammen kam so generell als Thema hatten. Das hatte ich rausgesucht und jetzt ist ja, wie heißt das, „Es klopft bei Wanja in der Nacht“, ist ja so

ne Wintergeschichte, wos so um die Weihnachtszeit und die Vorweihnachtszeit, und die Atmosphäre aus dem Buch was sich ja dann auch noch reimt, was ich vom sprachlichen her einfach auch ganz toll finde, die Atmosphäre passt einfach zu der Jahreszeit und zu dem was man jetzt so gerne thematisiert.

W: Das heißt das Thema wird dann je nach dem was gerade in der Klasse aktuell ist ausgewählt?

C: Ja, wir machen halt im Schwerstbehindertenbereich ganz viel Jahreszeitlich orientiert, jetzt geht eben alles auf Weihnachten zu egal was ich mit denen mache hat es irgendwie das Thema, und dann ja, kommen so soziale Themen (noch dazu).

W: Sind Ihnen während des Theaterspielens mit den Kindern Besonderheiten in ihrem Verhalten aufgefallen?

C: Eigentlich jedes Mal wieder, das ist eigentlich das Erstaunliche, das … also mir hat ja dieser, ich weiß gar nicht ob der offiziell, dieser Satz, förderfrei, hab ich irgendwo gelesen, das ist förderfei, das fand ich total großartig, natürlich ist überhauptkeine Sequenz bei uns im Schulalltag förderfrei, das ist so, auf der anderen Seite die Zeit zu haben eben denen das zu überlassen und zu reagieren, wir haben einen Schüler der sprachlich eigentlich auf sehr hohem Niveau wiedergeben kann aber selten situationsangemessen, der erzählt halt irgendwelche Sachen aus Hörspielen, hochkomplizierte Sätze aber nicht dann wenn man das möchte und genau die Situation, da wars ganz oft so, der ist schon zwei Jahre in der Klasse, dass man eben immer Situationen schafft wo man denkt so jetzt (sprich mit dir) und dann sollst du auch was bestimmtes sagen und natürlich tut ers nicht. Und in so nem Rahmen von so nem Theaterstück setzt er irgendwo ein, zwar nur Worte aber man merkt, dass die dann wirklich jetzt da hin passen, die gehören da hin, das ist genau richtig. Er wiederholt ein einzelnes Wort, „aufgewacht“, war es jetzt, wir haben zwei, drei Mal glaub ich bei „Es klopft bei Wanja in der Nacht“, das endet mit dem Wort, „Dann ist Wanja aufgewacht“, und er kam an und sagte „aufgewacht“ und es passte einfach, es war richtig und da reißen wir uns Beine aus sonst in irgendwelchen Situationen und da kommt es so ganz von selbst, so wie er es halt tatsächlich auch möchte und kann und gerne beiträgt.

W: Mhm, gab es dann am Ende auch eine Aufführung bei den bisherigen Stücken oder waren die als Projekt gestaltet?

C: „Freunde“ haben wir, ja, also da hab ich noch so ein bisschen mein Problem mit, mit dieser Aufführung „Freunde“ haben wir einmal die Nachbarklasse zu eingeladen

und einmal die Eltern, und wenn man schreibt Theater, die Erwartung an Theater ist so: Hier Schauspieler, da Zuschauer. Sind auch ganz viele Kollegen die gesagt haben: Würden wir uns gerne angucken. Angucken is da nicht, wenn du dabei bist machst du mit – öh (lacht) und das war bei den Eltern sicherlich auchn bisschen schwierig, und ich musste auch am Anfang zum Beispiel unseren Integrationshelfern dann noch mal genau erklären, was jetzt eigentlich ihre Rolle ist und dass das eben nicht irgendwas mit wir klatschen dann irgendwann mal Beifall zu tun hat sondern, dass sie da mit rein gehen sollen und anbieten sollen und bei den Aufführungen fand ich es schwer die Geschichte mit der Nachbarklasse, das hab ich nicht richtig nachvollziehen können muss ich sagen, weil wenn ich schwerstbehinderte dazu hole ist ja eine Begründung vom Basalen Theater der sukzessive Aufbau und dass sie sich langsam auf Situationen einlassen können, und dann hole ich eine Klasse mit Schwerstbehinderten dazu und bombardiere sie im Grunde mit den kompletten Eindrücken von vier Kulissen: schwub, schwub, wub hintereinander weg und sage so und ihr macht das bei einer Aufführung alles auf einmal, das erklärt sich mir nicht wirklich gut, das kann ich nicht so ganz verstehen. War gut, als sie da waren, hat ganz gut geklappt, war viel zu viel natürlich, an Personen, wir haben dann eigene Schüler raus lassen müssen damit die da auch Platz haben weil die ja auch gelagert werden müssen, war auch ok, aber ich hätte mir vorstellen können, dass für einige das dann auch zu viel ist, dass das einfach gar nicht geht.

W: Mhm, ja. Was denken Sie können die Kinder aus dem Basalen Theater für sich mitnehmen, welchen Nutzen ziehen sie daraus?

C: Sehr unterschiedlich, der Nutzen ist, sich auf Situationen einstellen, Erwartungen aufbauen, absolut, das beobachte ich immer wieder, dass die Vorerwartungen aufbauen, dass die nach und nach wissen was kommt da auf mich zu, dass sie damit viel besser umgehen können wenn sie das zwei, drei, vier Mal hintereinander durchgelaufen haben, so ne Kulisse, und sich dann definitiv viel besser auf die Wahrnehmungsangebote einlassen können, so sich was aussuchen, sehr viel aktiver reagieren, oder agieren, eigentlich nach und nach aktiver agieren.

W: Mhm, und was wären so Ihre Idealvorstellungen von einem Basalen Theaterstück, wenn sie das ganz frei inszenieren könnten?

C: Punkt eins ist sicherlich ein Raum, der Raum was ich gesagt hab, ne, ein Raum wo man ne Kulisse hat die man stehen lassen kann, Zugriff auf Medien, also ich selber hab natürlich auch mein Problem damit massenweise Medien zu kaufen für ein Stück,

und danach stehts hier irgendwo oder landet im Müll, da kann man ja immens viel Geld für ausgeben, das muss vielleicht auch nicht so sein, aber ne gewisse Möglichkeit auf nen Fundus zurück zu greifen wäre schon ganz günstig, also ich profitiere einfach davon, dass ich selber drei Kinder habe und man da irgendwie komischerweise immer im Keller Dinge findet die man irgendwie einsetzen kann, so, wo sich dann einfach immer Dinge ansammeln, Stoffe, denk ich macht viel Sinn, dass man mit Farben gestalten kann, ja, wie gesagt, man kann da ganz weit denken wie mit so Medien wie nen Beamer, oder wie ner Eismaschine, Nebelmaschine, irgendwie so was, aber weiß ich nicht, wäre natürlich im Idealfall schon schön, dann müsste das auch garantiert sein, dass man das fest durchführt und dann kann ich mir auch vorstellen dass es tatsächlich zwei Mal in der Woche für so ne Gruppe für so ne Klasse ganz günstig wäre.

W: Mhm, gibt's etwas was ich nicht erwähnt habe was Sie noch wichtig oder interessant finden am Basalen Theater und gerne erzählen würden?

C: Also warum ich tatsächlich Werbung dafür mache ist tatsächlich dieses, für mich, für mein berufliches Leben war das jetzt so einfach dieses Umdenken von förder, förder, förder und dann doch irgendwie immer dabei zu landen mit meinem Beruf unzufrieden zu sein und rauszugehen und zu sagen ach hätt ich doch noch dies oder das oder das oder ich hätt doch eigentlich das machen müssen und ich geh jedes Mal aus dieser Stunde mit dem Basalen Theater raus und sage boah, hast du das gesehen und das war ja toll und der hat das und das gemacht, selbst wenn jemand da durchgeschrien hat haben die anderen irgendwas gefunden und ich gehe nie raus und hab das Gefühl du hast jetzt versagt oder es war total blöd oder der ist nicht ordentlich gefördert worden sondern tatsächlich immer mit dem Gefühl, ich hab etwas entdeckt an den Schülern was ich vorher nicht gesehen habe oder was ich nicht für möglich gehalten habe, und vor allem habe ich einen Rahmen der mich als Lehrerin eigentlich nochmal, also vorher bin ich immer in diese Richtung Einzelförderung, Therapeut, das wäre eigentlich ne Therapeutensituation, aber wir Lehrer sind keine Therapeuten, und tatsächlich ist das noch mal son Konzept wo ich sagen würde da kann man sich als Lehrer noch mal für eine komplette Gruppe tatsächlich verantwortlich fühlen und eine Gruppe durch so ne Einheit leiten ohne das Gefühl zu haben man müsste mit dem Einzelnen aber anders umgehen, da findet man in diesem Überbau so einen Punkt der alle eint, wo alle tatsächlich als Gruppe sich wahrnehmen können, und das war für mich tatsächlich nach den sechszehn, siebzehn Jahren Berufstätigkeit dann noch mal

richtig gut das zu erfahren und zu wissen ja es gibt eine Möglichkeit weg von dem, da muss aber noch dies und das passieren.
W: Gut, danke für das Gespräch!

13.5.4. Transkript Herr D

Alter: 40
Ausbildung: Studium der Sondererziehung und Rehabilitation, Promotion an einer Fakultät für Rehabilitationswissenschaften , Referendariat
Momentane Anstellung: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an einem Institut für Rehabilitationswissenschaften

W: Wie kam es dazu, dass Sie an einem Basalen Theaterstück teilgenommen haben?
D: Ja, wir haben das eigentlich selber gemacht sozusagen. Ich hatte auch gar nicht so viel Erfahrung damit, hab zwar schon im Rahmen des Referendariats und im Rahmen von Praktika Begleitung und so, viele Theaterstücke und Theaterarbeit an Schulen gerade an Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung, gesehen hab aber selber das nie gemacht und hab auch nie selber Basales Theater vorher großartig gesehen und das Ganze ist zu Stande gekommen weil wir hier versuchen in relativ regelmäßigen Abständen Projektseminare anzubieten wo Studierende direkt mit Praxis konfrontiert werden und in dem Seminar dann diese Dinge auch reflektiert werden und eben konkrete Dinge geplant werden die man dann auch macht wonach im besten Falle sowohl die Studierenden und wir etwas davon haben als auch die Institution der Praxis wo man dann hin geht und das Basale Theater haben wir in Kooperation mit der (Name der Schule) hier in (Name der Stadt) gemacht, das ist ne Schule die liegt son bisschen am Stadtrand, für diesen Personenreis klassisch, eine Schule die sich schwerpunktmäßig auf Schüler mit schwerer mehrfacher Behinderung spezialisiert hat und das ist so die Tradition in (Name der Stadt) dass viele Schüler die als schwer mehrfachbehindert gelten dort zur Schule gehen das löst sich gerade son bisschen auf zum Glück, aber ich komme jetzt wahrscheinlich schon zu sehr ins Schwafeln, also Basales Theater erster Kontakt eigentlich durch selber machen und im Zusammenhang mit Studierenden in einem Seminar, wir haben also ein Projekt

erarbeitet in Kooperation mit den Lehrern dieser Schule, das ging da ganz gut, das ist ein recht kleines Kollegium, und wir haben uns regelmäßig getroffen die Studierenden mit den Lehrern und umgekehrt in der Schule in der Uni und haben uns überlegt, wie könnte so ein Projekt aussehen und dann eben die große Frage, wo wir uns dann vielleicht auch noch drüber unterhalten, welche Rolle haben die Schauspieler, ja, in wie weit bestimmen die dort etwas oder in wie weit sind sie Statisten in einer Inszenierung die sie vielleicht gar nicht verstehen das ist für mich auch immer noch so ein Grundknackpunkt son Unbehagen beim Basalen Theater der bei mir noch nicht weggegangen ist.

W: Mhm, waren Sie dann die ganze Zeit während der Durchführen anwesend oder sind Sie mit Ihren Studenten immer mal wieder für einige Zeit vorbeigekommen?

D: Wir sind mit den Studenten dort regelmäßig gewesen, das waren immer Freitage, da waren wir quasi den ganzen Vormittag in der Schule und wir hatten uns dann thematisch was überlegt es war klar in welchen Klassen in welchen Gruppen welcher Teilbereich erarbeitet wird und die Studierenden waren dann auf diese Klassen aufgeteilt und das war schon dann immer wenn sozusagen die Vorbereitung für das Basale Theater ging waren die Studenten auch vor Ort und ich war dann auch immer da und als es dann konkret um die Aufführung ging natürlich auch, es ist auch wichtig dass man das nicht nur irgendwie sich so zusammenbastelt sondern dass man auch eine anständige Veröffentlichung des ganzen hinbekommt und das haben wir dadurch ganz gut geschafft dass wir das vor allen Dingen vor den Eltern und Angehörigen aufgeführt haben also es war eine sehr volle Aula die sich das dann angeguckt hat.

W: Die Vorbereitung, die Planung hat also zwischen den Pädagogen und den Studenten stattgefunden?

D: Wir haben Planungsschritte sowohl hier im Seminarraum gehabt nur die Studenten und ich haben uns überlegt wo könnte das hingehen, was haben uns jetzt die Kollegen in der Schule erzählt, wie finden wir das was die vorgeschlagen haben was können wir vielleicht vorschlagen das lief sozusagen parallel Treffen in der Uni nur unter Studenten, nur unter uns sozusagen und aber auch immer die Treffen mit den Kollegen in der Schule die sich natürlich auch ohne uns dann noch weiter Gedanken darüber gemacht haben. Aber dieser konkrete Freitag wo dann auch Sachen vorbereitet wurden, wo an Requisiten gebastelt wurde und so das hat dann gemeinsam stattgefunden.

W: Mhm, beim Requisiten basteln waren die Kinder dann auch beteiligt?

D: Ja.
W: Ok, von der Planung her, ich kann mir das noch nicht ganz vorstellen wie das dann auf einen gemeinsamen Nenner gekommen ist, hat da jemand die Leitung übernommen?
D: Also das lief schon einigermaßen basisdemokratisch ab, zunächst Mal gab es diese Idee für dieses Projektseminar dann haben wir hier im Seminarraum sozusagen son bisschen rumgesponnen was das alles so sein könnte, erst mal haben wir natürlich geguckt was ist überhaupt Basales Theater, haben geguckt was gibt's für Literatur dazu und dann haben wir uns schnell dann mit den Kollegen dieser Schule getroffen, es gab dann in der Aula so einen größeren Gesprächskreis wo wir dann quasi unser Ansinnen vorgestellt haben und ab da gings dann los und dass wir schlussendlich dann zu einem konkreten Thema gekommen sind, weiß ich ehrlichgesagt nicht mehr wessen Vorschlag das war, es war auf jeden Fall, und das ist natürlich auch schon wieder ein Grundaspekt über den man sprechen kann, es war kein Vorschlag der Schüler, weil die Schüler können gar nichts vorschlagen, zumindest die Schüler die dort in die Schule gehen, weil das Schüler sind die nicht über Lautsprache verfügen, dann kann man natürlich trotzdem mit Hilfe Unterstützter Kommunikation und so weiter durchaus auch Dinge vorschlagen aber auch mit Hilfe von Unterstützter Kommunikation war das sehr schwierig, es sind Schüler die eben als schwer mehrfachbehindert gelten, aber jetzt weiß ich nicht ob ich Ihre Frage schon beantwortet habe?
W: Ja haben Sie. Und was war das endgültige Thema auf das Sie dann gekommen sind?
D: Das endgültige Thema fand ich selbst eigentlich dann gar nicht so prickelnd aber das war dann von den Studierenden und von dem Kollegium so gewünscht und da hab ich dann natürlich auch nichts dagegen gesagt das hieß schlussendlich „Über den Wolken" das Thema und das war angelehnt oder wurde eröffnet mit diesem Klassiker von Reinhard Mey „Über den Wolken muss die Freiheit wohl grenzenlos sein". Wir haben das relativ aufwendig gerahmt das Ganze, eine Studentin ist sogar mit ihrem Vater extra in ein Flugzeug gestiegen, der Vater hatte irgendwie so ne kleine Chesner oder irgendwie sowas, und die hat dann gefilmt, hat über den Wolken gefilmt, nur für diese Theateraufführung, damit wurde auch die Inszenierung gestartet, also geschlossener Vorhang, das Flugzeug startet, das Publikum sollte sozusagen, sollten die Passagiere in dem Flugzeug sein, hatten dann auch diese Perspektive, das

Flugzeug startet dann geht's über den Wolken los und dann ist dieses Flugzeug die unterschiedlichen Klimazonen geflogen und hat Zwischenlandungen gemacht und diese Zwischenlandungen waren dann die unterschiedlichen Inszenierungsteile, die unterschiedlichen Vorhänge sozusagen, dann wurde wieder umgebaut, dann war man plötzlich irgendwie in den Tropen, und irgendwie wurden dann Cocktails getrunken und es gab entsprechende Musik und dann ging der Vorhang wieder zu und die Ansage der unterschiedlichen Szenen dieses Stückes hat auch eine Schülerin übernommen die dann per Unterstützter Kommunikation, sagt Ihnen das was, Unterstützte Kommunikation?

W: Ja.

D: Dann immer auf so einen Big Mack, ne auf so einen Step by Step Talker gehauen hat wo dann vorher Sachen draufgesprochen wurden „Sehr geehrte Damen und Herren jetzt kommt das und das und das" und dann wurde sozusagen in der Zeit umgebaut und dann kam der nächste Vorhang.

W: War das dann als Stationentheater aufgebaut, ist da parallel oder nacheinander abgelaufen?

D: Nacheinander, es war alles auf der gleichen Bühne.

W: Ok, Sie haben ja schon die Getränke und die Musik erwähnt, was ist da sonst noch alles passiert in einem Bild?

D: Ja in einem Bild gab es zum Beispiel, wenn wir mal bei dieser eher tropischen Stimmung bleiben, gab es jemanden der in der Sonne liegt, sich sonnt, Sonnenbrille auf hat, es gab so ein bisschen Tropical Musik, die auch teilweise noch unterstützt wurden von zwei, drei Schauspielern durch Percussion – Instrumente, es gab dann einen Getränkeverkäufer der den Strand entlang fuhr und im Rollstuhl, in diesem Fall und per Unterstützter Kommunikation, Getränke angeboten hat die dann von einem Touristen der da am Strand lag auch gekauft wurden, ja das vielleicht erst mal.

W: Wurde der Strand zum Beispiel dann auch mit Sand ausgelegt? Also mit welchen Materialien haben Sie da gearbeitet?

D: Ja also wir haben da ich glaube um diese Wärmegeschichten hinzubekommen auch mit so Strahlern die sehr stark Wärme produziert haben, also die es auch wirklich warm gemacht haben auf der Bühne, in dem Raum war es dann mittlerweile sowieso ziemlich heiß, was dann natürlich für die anderen Szenen, es gab auch eine Szene die eher so im polaren Milieu stattfand, es wurde natürlich versucht das auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen erfahrbar zu machen, die Hitze aber auch

die Kälte, alle die auf die Bühne kamen sind durch so ein Plastiktunnel der von den Schülern gebaut wurde gelaufen wo irgendwie so kaltes Zeugs runterhing ich glaube da haben wir sogar Eiszapfen oder irgendwelche Sachen reingesteckt, alle mussten sozusagen durch diese Schleuse gehen und durch diese Kälte, und haben das am eigenen Leib erfahren: jetzt ist es hier kalt, ja.

W: Mhm, in welchem Zeitraum hat das Ganze insgesamt stattgefunden?

D: Das war über ein Semester, also die ganze Planung ging über ein komplettes Semester, und quasi am Ende des Semesters, ich glaube es war schon in der vorlesungsfreien Zeit fand dann die Aufführung statt mit den Eltern und mit Angehörigen und das Ganze wurde dann auch noch mal in einer Sitzung hier im Seminar reflektiert mit Kollegen von der Schule und ich glaube auch mit Schülern, da bin ich mir jetzt aber nicht ganz sicher, ne das war glaub ich bei einem anderen Projekt wo wir dann auch gemerkt haben es ist auch sinnvoll wenn die Schüler das mitreflektieren, das war aber ein Geschichtsprojekt wo auch, das war ein anderes Projekt, hat nichts mit Basalem Theater zu tun, wo es um eben ein Projekt zum historischen Lernen ging, (…) da haben vier Schüler teilgenommen die sich über Verbalsprache artikulieren konnten und die auch hinterher in so ner Reflexionsrunde einfach ihre Meinung kundtuen konnten, was war gut was war schlecht, das wäre bei dem Basalen Theater schwierig gewesen also auch so im Nachgang noch mal zu erfragen wie habt ihr das gefunden, also da ist man immer auf diese stellvertretende Auskunft der Lehrer in erster Linie angewiesen.

W: Mhm, was haben die Lehrer mitgeteilt, konnten sie Veränderungen im Verhalten der Schüler erkennen?

D: Ja die Lehrer haben schon gesagt und haben auch Wert darauf gelegt, dass wir das eben ganz langsam Vorbereiten, dass die ganzen Stimmungen die da auf der Bühne dargestellt werden, dass man das auch langsam über Wochen anbahnt damit die Schüler sich überhaupt da sozusagen eingrooven können in so eine Szene und das wurde von den Lehrern auch als sehr positiv hervorgehoben und durchaus auch dass man bemerkt hat die Schüler sind ja in bestimmten Bereichen wirklich zu erstaunlichen Dingen fähig und können das auch auf der Bühne umsetzen, also was ich sehr, das geht jetzt vielleicht ein bisschen von der Frage weg, sehr spannend finde ist die Frage in wie weit inszeniert man jetzt etwas, überlegt sich etwas und guckt welcher Schüler kann was und kann diese Rolle ausfüllen, was ja vielleicht ein normaler Intendant beim Theater ebenso macht, keine Ahnung das stell ich mir

zumindest so vor, oder wie bei irgendwie freieren Theaterformen oder Improtheater oder sonst was dass die Aktion noch größtenteils von den Akteuren auf der Bühne ausgehen und was in diesem Fall des Basalen Theaters glaube ich sehr wesentlich ist, und das ist etwas was glaub ich im Nachgang sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrern, wo man das Gefühl hatte das haben wir zu wenig realisiert noch, also wir haben doch dann zu sehr unser Ding eigentlich gemacht und die Schüler dann in diese Szenen sozusagen reingestellt, das hat allen Spaß gemacht, das war gut, aber in wie weit das, also dass die Schüler jetzt dann schon im Endeffekt dann doch eher Akteure in einem Stück sind das sie aber gar nicht kennen, also dieser ganze Überbau, wir haben das natürlich versucht, das auf sehr elementare Art und Weise darzustellen und diese ganzen Klimageschichten erfahrbar zu machen, ich war da auch erst skeptisch, weil das ist ja auch son Klassiker im Unterricht mit Geistigbehinderten die Jahreszeit, der Kalender, das hat ja auch immer so mit Einüben von Zeiten und fast Einverleiben von bestimmten Ritualen zu tun wo man durchaus auch skeptisch sein kann, ja, Punkt erst mal.

W: Welche Ziele wurden formuliert, oder gabs überhaupt Ziele die in diesem Projekt für die Kinder erreicht werden sollten?

D: Also wir haben jetzt nicht im Vorfeld uns irgendwelche Förderziele überlegt oder so was so nach dem Motto (Name der Schülerin) wenn die da auf der Bühne ist da wollen wir die vestibuläre Wahrnehmung fördern oder so etwas das stand für uns nicht im Vordergrund für uns stand im Vordergrund sozusagen nicht der formale sondern der materiale Aspekt des Geschehens also der Inhalt und die Frage in wie weit kann ein Inhalt von den Schülern gesteuert werden oder in wie weit können sie zumindest an diesem Inhalt teilhaben. Also was wir nicht, auf keinen Fall wollten, wir machen sozusagen jetzt Basales Theater und das ist so eine Art öffentliche Förderszene die im Förderplan irgendwie steht und wir erzählen sozusagen ne nette Geschichte um irgendwelche Förderkonzepte die da realisiert werden sondern das sollte umgekehrt sein, es sollte ein Inhalt sein, eine Inszenierung sein wo durchaus auch viel Förderung stattfindet von der was weiß ich Augen – Hand Koordination bis zur Wahrnehmung von Temperaturunterschieden oder so etwas aber das war überhaupt nicht unser Fokus.

W: Mhm, gab es bestimmte Konzepte oder Methoden von denen ihr gesagt habt mit dem arbeiten wir?

D: Also so richtig viel gefunden hatten wir nicht, es gab so ein paar Veröffentlichungen zum Basalen Theater die eher so auf einer recht pragmatischen Ebene angelegt waren so nach dem Motto das sind so Ideen so könnte mans machen wir wollten aber natürlich irgendwie auch das Ganze doch auch immer reflektieren und hatten eben auch den Anspruch dass wir es nicht in erster Linie als sonderpädagogische Veranstaltung machen was ja sowie schon dadurch so ist dass es in einer Schule in einer Einrichtung mit den Eltern und so das ist ja nichts was jetzt irgendwie raus ging in die Welt sondern das blieb noch innerhalb dieses Rahmens. Aber .. ja die Ausgangsfrage war welche Ziele wir hatten?

W: Nein obs Konzepte oder Methoden gab die Sie angewandt haben.

D: Achso also muss ich gestehen weiß ich nicht mehr so richtig also wir haben die Dinge die wir finden konnten in der Literatur haben wir uns angeguckt und haben dann aber schon eigentlich wenn man so will im Seminar eigentlich unser eigenes Konzept dann entworfen. Ja es gab keinen konkreten Werkzeugkasten den wir da so benutzt haben sondern haben uns das einigermaßen selbst ausgedacht würd ich mal behaupten.

W: Mhm, bei der Aufführung waren ja die Eltern oder auch andere Verwandte anwesend, wurden die dann in den Ablauf mit einbezogen?

D: Zum Teil, also sie sollten die Passagiere im Flugzeug sein die Sitzreihen waren auch so angeordnet dass das so ein bisschen aussah wie im Flugzeug sie waren dann ja auch in der Perspektive des startenden Flugzeugs und sie wurden doch dadurch einbezogen dass zum Beispiel der Getränkeverkäufer dann durch die Reihen ging, und dass auch die Kälte wahrnehmbar gemacht wurde durch, weiß ich nicht mehr muss ich gestehen, ob wir da irgendwas mit Eiswürfeln gemacht haben oder so. Sie wurden teilweise in diese Szenerie miteinbezogen aber es war schon klar getrennt da vorn ist die Bühne und ab und zu passiert mal irgendwie was im sozusagen im Auditorium aber das war schon eher getrennt, es gibt da glaub ich auch so Formen wo alles zusammen passiert, das war so nicht, das war getrennt, find ich auch persönlich irgendwie gut.

W: Mhm, wie würden Sie den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder einschätzen, also was können sie für sich daraus mitnehmen?

D: Also ich glaube schon dass das zunächst mal etwas war, die Tätigkeiten die die Schüler dort ausgeführt haben und auch die ganze Vorbereitungen etwas war was für die Schüler mit Spaß auch verbunden war, wobei sich das Herstellen von Requisiten

und so weiter durchaus jetzt nicht wahnsinnig viel unterschieden hat von Unterrichtsprozessen die sonst auch in der Schule stattfinden nur dass es eben angebunden ist an ein konkretes gemeinsames Projekt und das ist glaub ich etwas was die Schüler auch zum Teil zumindest auch aufgenommen haben und gemerkt haben und auch teilweise zumindest, zum Beispiel die Schülerin die da die Ansagen gemacht hat und so, auch ne Form von Lampenfieber entwickelt haben und schon gemerkt haben dass das was hier in unterschiedlichen Klassen stattfindet das führt zu einem gemeinsamen Projekt und das stellen wir vor das ist unser Ding sozusagen, aber da müsste ich mich jetzt sehr weit aus dem Fenster lehnen um eine Zahl anzugeben wie viel von den beteiligten Schülern vielleicht das kognitiv so erlebt haben oder ob es einfach irgendwie eine Gestaltung war die irgendwie halt anders war als sonst, da sitzen dann plötzlich die ganzen Eltern rum, aber das gar nicht als so etwas Besonderes erlebt wurde wie das für uns war die das vorbereitet haben was ja mit einem immensen Aufwand verbunden ist alleine mit so einem Kollegium erst mal auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen ja bis hin zu der Bastelei und so weiter das ist ja heftigst was da an Arbeitsaufwand drinn steckt.

W: Wenn sie noch einmal ein Basales Theaterstück inszenieren würden, gäbe es da etwas was Sie anders machen würden?

D: Ja ich würde es komplett anders machen also ich würde auf der einen Seite viel mehr von den Schülern ausgehen auf der anderen Seite wär ich diktatorischer und zwar in dem Sinne dass ich vorgeben würde dass wir ein Stück entwickeln was von den Aktionen der Schüler ausgeht. Beispiel, es gab eine Schülerin die, eben auch wie alle Schüler dort als schwerst mehrfachbehindert gelten kann, die im Rollstuhl saß, die nicht aktiv gesprochen hat, die auch schwer ihre Stimmung und so weiter ausdrücken konnte bzw. waren sie schwer für andere lesbar. Was sie konnte, sie hatte im Bereich Musik ein wirklich Drum – Computer ähnliches festes Metrum in ihrem Körper also wenn man ihr zwei Gegenstände in die Hand gegeben hat dann konnte die, und das hat sie mit Inbrunst gemacht, einen Takt schlagen den sie auch durchgezogen hat egal ob links und rechts irgendwie Bomben explodiert sind und solche Tätigkeiten, ich will da immer nicht von Kompetenzen sprechen weil ich den Begriff irgendwie so doof finde, solche Vorlieben, Tätigkeiten, etwas was jemand gut kann und auch gerne macht das man so was aufnimmt und dann zum Beispiel ganz simple Szenen inszeniert wo zum Beispiel so eine Schülerin die jetzt meinetwegen so einen Takt schlägt, dass man da etwas drum herum baut und darauf irgendwie antwortet in einen

Dialog einsteigt zum Beispiel mit einem anderen Instrument oder mit Geräuschen oder was auch immer, irgendwie eine Form von zum Beispiel Musik sich darum vorstellen könnte die sich um das was diese Schülerin da konkret macht, also sich darauf direkt bezieht, einerseits im Sinne eines Dialogs, ich kann jetzt darüber über diesen Teppich sozusagen improvisieren, also einmal könnte es ein Teppich sein, wo andere was darauf machen es kann aber auch ein Dialog sein dass ich zum Beispiel dieser Frau gegenüber sitzen würde als Schüler oder auch als Pädagoge oder was weiß ich was und irgendwie darauf einsteige.

W: Mhm

D: Also eher so Miniaturen würde ich mir jetzt vorstellen ob die Schüler das dann wiederum gut finden weiß ich auch nicht, im Endeffekt bleibt es im hohen Maße, dieses Basale Theater, eine fremdgesteuerte Veranstaltung, ich glaube man würde sich selbst was in die Tasche lügen wenn man glaubt dass es etwas anderes ist. Grundsätzlich ist es ja auch so eine Frage ob auch den Zufall da mehr einbaut also ob man so was macht wie John Cage 433 und man guckt mal was passiert und das ist dann das Stück aber weiß ich auch nicht bin ich auch immer son bisschen skeptisch was das angeht und das hat dann natürlich auch nichts mit Improvisation zu tun ich hab glaub ich mal in so nem älteren Buch von diesem amerikanischen Saxophonisten John Zorn ich weiß nicht ob Sie den kennen, der ist aus dieser New Yorker Noise Szene der 80er, 90er Jahre der hat gesagt wenn der sich diese Sachen von John Cage anguckt und was er sich so dabei denkt dann denk er Cage ist irgendwie ein alter, vertrottelter, seniler Typ und das was er macht, also John Zorn auch wildeste Improvisation, mixen von irgendwelchen Hardocore – Trash – Metal Sachen mit Cartoons und sonst was, da sagte er aber das hat nichts mit Zufall zu tun, ich mache Improvisation und so weiter und das hat überhaupt nichts mit Zufall zu tun, ich reagiere auf das was andere machen und ich hab bestimmte Spielregeln, ziehe bestimmte Karten, das heißt wenn ich das hochhalte macht das Saxophon da hinten (…) und so weiter und ja das hat eben nichts mit Zufall zu tun und das finde ich eine spannende Frage auch im Kontext von Basalem Theater, wer ist der Regisseur, wer ist der Intendant wer hat da welche Fäden in der Hand von wem kommt welche Aktion. Eine Idealvorstellung wäre so etwas wie die Aktion kommt von den Schauspielern, von den Schülern und man reagiert irgendwie darauf und es entwickelt sich dann so was. Ja, aber was sich dann da entwickelt weiß ich auch nicht.

W: Gibt’s noch etwas was ich nicht erwähnt habe was Sie interessant oder wichtig fänden und noch ergänzen möchten?
D: … Vielleicht nur noch mal, aber ich glaube das ist auch jetzt zum Ausdruck gekommen, die Frage wer macht was und gibt es tatsächlich eine Möglichkeit dieses Unbehagen wegzubekommen was man hat wenn man diese Inszenierung macht und die Vorführung findet statt, dieses Unbehagen ob die Schüler, oder die Schauspieler das da jetzt gut finden oder ob die alle nur Statisten in der eigenen Inszenierung sind also das kriegt man aber glaub ich auch nicht aufgelöst das ist so ein Spannungsfeld mit dem muss man dann umgehen und gucken was man damit macht also wegkriegen tut man das glaub ich nicht oder man müsste irgendetwas in die Schüler hineinphantasieren was dann aber auch wiederum die eigene Phantasie ist, ja.
W: Danke für das Gespräch!
D: Nichts zu danken!

13.5.5. Transkript Frau E

Alter: 55
Ausbildung: Erzieherin, Fachlehrerin für Kinder mit geistiger und körperlicher Behinderung
Momentane Anstellung: Fachlehrerin an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Motorik

W: Wie kam es dazu dass Sie ein Basales Theaterstück mit ihren Schülern inszeniert haben?
E: Ich muss dazu sagen wir haben nicht ein Basales Theaterstück inszeniert sondern wir haben im Moment jede Woche, immer am Dienstag treffen wir uns um Basale Theaterstücke zu proben, zu üben oder sonstige basale Übungen mit den Kindern zu machen also das ist nicht ein spezielles Stück sondern wenn eins fertig ist konzentrieren wir uns auf das nächste Thema und das fing an eigentlich erst in dieser Schule, ich bin hier seit 2000 vorher war ich an anderen Schulen und ich hatte drei schwerstbehinderte Kinder in der Klasse alle drei nicht sprechend aber ich wollte anbahnen Kommunikation, Unterstützte Kommunikation mit Hilfsmitteln, mit Step by Steps oder Big Macks, also mit Aufnahmegeräten und dann sind wir über ganz

einfache Gespräche dazu gekommen Mensch da könnte man ja auch mal ein kleines Stück aufführen. Ja dann hat sich das immer entwickelt und irgendwann ist dann noch eine Kollegin dazu gestoßen und dann war das nicht mehr nur meine Schülerschaft sondern dann war das klassenübergreifend und seit einigen Jahren, ich weiß gar nicht mehr wie lange das jetzt her ist, haben wir das eben auf der Homepage, steht im Schulprogramm ist also fester Bestandteil dieser Schule dass Basales Theater angeboten wird und wie gesagt nicht nur ein Stück sondern immer mehrere.

W: Gibt es Ziele die mit den Basalen Theaterstücken verfolgt werden?

E: Ja das ist natürlich eine globale Sache, das ist umfassend, man kann nicht sagen in dem einzelnen Stück verfolge ich das und das sondern es basiert auf diesem Gedanken der Unterstützten Kommunikation, das heißt die Schüler selber sollen möglichst viel selbst agieren also die Selbstständigkeit wird da gefördert. Die Schüler haben fast alle einen so genannten Integrationshelfer dabei der unterstützend wirkt während des Stückes und die Schüler sollen, wenn ich das jetzt so ganz grob sagen kann, sollen merken ich kann etwas bewirken was zum Fortlauf einer Geschichte einer Situation beiträgt und Ziel ist auch die Schüler fühlen sich wohl bei uns, die Schüler erkennen die Räumlichkeiten wieder, die Schüler erkennen bestimmte Lieder wieder die wir konsequent singen, ich weiß nicht ob nachher noch mal was zum Ablauf gefragt wird

W: Mhm ja.

E: also ein ganz globales Ziel ist: ich kommuniziere, ich merke ich kann etwas bewirken und ich hab Spaß, ich komme gerne.

W: Wie gestaltet sich die Vorbereitung jeweils zu einem Basalen Theaterstück?

E: Also ich arbeite mit einer Kollegin ganz eng zusammen, (Name einer Lehrerin) und ich, wir denken uns Stücke aus oder wir verändern bestehende Geschichten oder wir überlegen wie wir Lieder in Handlung umsetzen können und dann sitzen wir am Schreibtisch und überlegen das halt und dann besprechen wir das in der großen Runde, das heißt Integrationshelfer sind dabei, es sind im Moment 8 oder 9 ich weiß gar nicht genau Schüler und 7 Integrationshelfer also ist ne große Gruppe und dann besprechen wir mit den Erwachsenen zusammen wie wir uns das vorstellen und welche Hilfeleistung wir erwarten, dass die Kinder bekommen sollen und learning by doing wir probieren dann und spielen ein paar Mal durch und wenn wa sagen ja das ist gut oder die Veränderungen müssen noch gemacht werden dann überlegen wir, laden wir Publikum ein oder laden wir keins ein, und Publikum heißt, wir haben erst

einmal öffentlich gespielt, nämlich bei unserem 40 Jährigen Schuljubiläum und ansonsten laden wir Eltern der Schüler ein die mitspielen oder die Klassen oder andere Klassen je nachdem wie viel Zeit wir haben.
W: Das heißt alle Personen die zu Besuch kommen spielen mit?
E: In letzter Zeit legen wir mehr Wert da drauf, dass die Zuschauer mitspielen was natürlich nicht immer einfach ist, da muss man ein Stück finden das vom Inhalt her sich natürlich auch eignet, es gibt ja nicht alle Stücke wo so viele gebraucht werden. Aber auf der Bühne bei dem Theaterstück da hat natürlich keiner mitgespielt weil im Publikum die saßen weiter unten ne da war es nicht möglich und Eltern spielen eigentlich auch selten mit, aber seit die Besucher, die anderen Schulklassen mitspielen dürfen, haben wir gemerkt, das ist ein gutes Ziel dass die auch mit eingebunden werden können.
W: Was meinen Sie woran liegt das dass die Eltern da nicht mit einsteigen?
E: Muss ich ganz ehrlich sagen die letzten Eltern waren da bevor wir das gemacht haben mit den Zuschauern und wenn jetzt Eltern kommen vielleicht spielen die dann auch mit müssen wa mal sehen also ganz oft sind auch Eltern dabei die nehmen die Kamera raus und fotografieren ihr Kind weil die ja auch ein Stück weit stolz sind, dass ihr Kind mal im Mittelpunkt steht ne und da agiert.
W: Mhm, nach welchen Gesichtspunkten wählen sie das Thema aus?
E: Ja einmal nach Spielbarkeit also sind einfache Sätze drin, wie können wir die auf unsere Kinder ummünzen, sind Sätze dabei die immer wiederholt werden können, das heißt die Kinder wenn die auf diese Step by Steps drücken dann kommt dieser Satz ja und das muss passen, ich kann ja nicht sagen „Das Wetter ist schön“ wenn wir grad eine Schneeszene spielen, zum Beispiel, also müssen wa das auch dahin ausrichten dass es Sätze in diesem Stück gibt die oft wiederholbar sind.
W: Mhm, das gesamte Thema, wird das nach dem Lehrplan ausgewählt oder je nach dem was gerade aktuell ist?
E: Ja wir machen ganz oft jahreszeitliche Sachen jetzt haben wir ein Stück, der Stern von Bethlehem bietet sich gerade an, den könn ma natürlich auch nur bis Weihnachten spielen danach ist das ja nicht mehr zeitgemäß ne und da können wir auch nicht so viele Zuschauer einladen weil wir eben nicht so oft Zuschauer einladen weil wir eben nicht so viele Möglichkeiten haben, wir spielen jetzt 3 Mal vor Weihnachten und dann laden wir eben nur 3 Klassen ein von 15 die wir haben. Ansonsten manchmal machen wir auch keine Stücke für Zuschauer dann ist es eher in Richtung basale Förderung

dann machen wa so Warm – Kalt Erfahrungen oder wir setzen uns gemütlich hin und singen Lieder und riechen und in Richtung Massage, Körperkontakt, solche Dinge und da haben wir eben noch nie Zuschauer eingeladen was nicht heißt dass wir das vielleicht irgendwann mal machen weiß ich nicht aber im Moment sind wir noch nicht so weit.

W: Wie wird das gestaltet wo und wie oft in der Woche machen Sie das?

E: Einmal die Woche jeweils dienstags nach der Pause 1 ½ Stunden treffen wir uns und wir haben drüben eine so genannte kleine Gymnastikhalle wo wir uns treffen können und wenn wir aufbauen, also viel Kulisse bauen, dann kommen die Kollegen meistens schon in der Pause zusammen weil vorher ist eine Pause und dann bauen die Erwachsenen die Kulisse auf und danach üben oder spielen wa, das ist ne gute dreiviertel Stunde und wenn ich jetzt zum Ritus bisschen was erzählen soll passt ganz gut da rein ne

W: Ja!

E: Klar dass man erst zusammenkommt und erst wartet bis alle da sind und dann auch schon mit den Kindern spricht und sichn bisschen unterhält aber ein allgemeine Anfang ist ein gemeinsames Lied, das ist „Hallo wie geht es dir“, das wird mit Refrain gesungen, da wird jeder einzelne Schüler begrüßt und der Schüler der dran ist der bekommt dann die Hilfestellung von seinem Integrationshelfer oder von mir oder meiner Kollegin der wird gestreichelt oder er winkt mit Hilfestellung oder er winkt alleine oder er freut sich einfach ganz doll ne, dann in dem Lied da gibt’s die Möglichkeit, dass wir auch die Zuschauer noch mitbegrüßen, also für die ist auch immer noch ne Strophe mit drin, das kommt auch eigentlich immer ganz gut an, vor allen Dingen wenn man die Kinder vorher schon gefragt hat in welcher Klasse die sind und so dann kann man für die auch noch mal ein Begrüßungslied singen und danach, also es hat sich so eingespielt ich bin die Erzählerin ich verbinde die Geschichten sozusagen und die Aussagen der Kinder in der Geschichte und meine Kollegin hat sich so spezialisiert so auf Technik, da kann ich vielleicht nachher noch mal was zu sagen, und dann begrüß ich noch mal die Zuschauer und dann fangen wir direkt mit der Geschichte an und die Zuschauer kriegen ihre Rollen dann auch verteilt zum Beispiel jetzt im letzten Stück im Stern von Bethlehem bitte ich dann die Zuschauer, dass sie die Schauspieler unterstützen und die dürfen dann auch mal den Step by Step hinhalten oder dürfen selbst mal auslösen je nachdem wie aktiv der schwerstbehinderte Zuschauer ist oder wie viel Unterstützung er auch durch Mitschüler bekommen kann oder wie viel Hilfe er

durch Erwachsene braucht und die Zuschauer werden animiert mitzusingen mitzugehen und dann hat jeder schwerstbehinderte Schauspieler ein oder zwei Zuschauer als Begleiter sozusagen dabei und die agieren dann zusammen.
W: Mhm, und wie gestaltet sich dann der weitere Verlauf?
E: Ja das hängt von der Geschichte ab die wir gerade spielen.
W: Ja vielleicht könnten Sie mir den Ablauf von einem bestimmten Stück erzählen?
E: Mhm ich könnte die Geschichte mit Pfau erzählen, der Pfau und die Farben heißt das, da geht es um einen Pfau der wunderschön farbig ist und der beklaut wird und die ganzen Farben werden ihm gestohlen von bösen Männern und der ist dann ganz traurig und die Sonne, das Meer, die Bäume und das Feuer, die hören von der Traurigkeit und schenken dem Pfau von ihren Farben etwas zurück damit er wieder fröhlich sein kann, das ist so die Grundgeschichte und dann haben wirs so gemacht, dass ein Schüler der im Rollstuhl sitzt den Pfau spielt, der ist zu Anfang mit Tüchern behangen verschiedener Farben also rot, gelb, grün, blau und die anderen Kinder standen im Kreis und der hübsche Pfau ging zu einer bestimmten Musik im Kreis herum und präsentierte sich stolz und die Mitspieler, die im Kreis standen hatten auf ihren Step by Steps Bewunderungsrufe „Siehst du toll aus“, „Wie klasse“ oder „Bist du schön bunt“ heißt auch, was ich vorhin sagte die können immer wieder reinrufen ist ja kein Problem ne, das hört man, und ich als Erzähler verbinde dann immer und sage „Boa habt ihr gehört (Name des Schülers) hat gesagt „Sieht der Pfau nicht toll aus“ also ich bin dann auch immer gefragt das wieder aufzugreifen und das den Kinder noch mal bewusst zu machen und den Zuschauern vor allen Dingen und dazu gibt es ne schöne Musik, ist ja ne tolle Szene wenn man so gelobt wird und hübsch aussieht und dann hatten ma den Raum dermaßen gestaltet, dass die Kinder von ihren Rollstühlen aus unter der Decke die Farben noch mitbeobachten konnten, wir projizierten die Farben an die Decke, die entsprechenden, und dann wurde die Musik nämlich etwas bedrohlicher nach einer Zeit und die Decke wurde dunkler und dann kamen eben die bösen Männer, das waren so schwarz gehüllte Schüler und klauten eben die Farben, die hatten wir mit Wäscheklammern angemacht die Stoffstückchen, und dann war der Pfau nackig, sozusagen, hatte keine Farben mehr an sich dann entsprechend eine traurige Musik, die Männer verschwanden dann mit den Farbstücken und der Pfau ging ganz traurig im Kreis herum, traurige Musik dazu und dann ging die Geschichte weiter, aber das Meer hörte davon, dann wurde oben die Decke blau gemacht also Decke und Wände waren so eine Farbsilloute und das Kind

das den Pfau spielte ging herum und sagte auch immer „Ich bin so traurig, meine Güte alle meine Farben sind weg“ also ganz traurige Reaktion und dann ging die Geschichte folgendermaßen, ich hab dann erzählt das Meer hörte davon und die einzelnen Mitspieler nahmen dann in der Zeit wo der Pfau traurig herum ging das blaue Tuch zur Hand und schauten sich das Blau schon an und fühlten den besonderen Stoff das war so ein Baumwollstoff glaub ich und fühlten den und guckten sich das an und dann ging der Pfau von Kind zu Kind und bekam jeweils ein so großes Stoffstück das war so 50x50 cm etwa und das wurde mit Wäscheklammern eben an der Kleidung des Pfaus wieder festgemacht „Ja toll und jetzt ist er schon mal blau“ aber zufrieden war er immer noch nicht er ging weiter rum „Ich bin immer noch traurig. Alle Die Farben sind weg“ also das wiederholte sich son Ritus da drin. Aber das hörte die Sonne, in der Zwischenzeit kriegten die Kinder ein gelbes Stück wir hatten so Rettungsdecke das ist so ne knistrige Alufoliendecken.

W: Mhm ja.

E: Natürlich sehr begehrt bei den Kindern, die konnten sich das in der Zwischenzeit angucken und anfühlen, gleicher Ritus der Pfau ging rum zu jedem einzelnen Kind und das Stück Stoff wurde dem Pfau angeklebt, das gleiche mit dem roten Feuer und den grünen Wäldern und Pflanzen und dazu immer noch der Himmel und die Wände in der entsprechenden Farben beleuchtet und ganz zu Anfang hatten wir noch bei grün so Kräuterduft das war aber dann nicht mehr praktikabel weil es einfach viel zu viel Information war, das haben wir dann weggelassen, haben uns dann nur jeweils bei allen vier Vorgängen auf die Farben und auf die verschiedenen Stoffstücke, war auch immer unterschiedliche Tastqualität von den Stoffstücken, haben wir uns da drauf spezialisiert und als der Pfau dann alle Farben hatte kam ein buntes wirres Licht an die Decke projiziert und der Pfau war ganz lustig und alle tanzten zusammen einen Pfauentanz und sangen ein Pfauenlied, das kam dann aber von der Kassette oder vom PC. Also das ist ein Beispiel dafür wie unsere Stücke eigentlich fast alle aufgebaut werden, die haben ein leichtes Thema, was ich so sagte vorhin und wir versuchen dieses Thema oftmals zu wiederholen.

W: Und die Materialien, greifen Sie da auf Materialien zurück die Sie in der Schule schon haben oder müssen die erst besorgt werden?

E: Meistens letzteres weil es müssen sehr intensive Materialien, also Materialien die sehr intensive Eindrücke hinterlassen bei den Kindern müssen das sein wie Rettungsdecken zum Beispiel, hat nicht jede Schule, haben wir durch unseren Pfleger,

einen Teil konnten wir da bekommen, aber vieles müssen wir einfach auch privat besorgen und dadurch, dass wir viele Erwachsene sind dankenswerter Weise machen auch die Integrationshelfer wirklich da total gut mit und lassen sich motivieren und sagen dann schon „Ja und ich hab noch den Glitzerstern zu Hause“ jetzt für den Stern von Bethlehem oder „Ich habe noch den Zimtduft den kann ich mal mitbringen“ oder „Brauchen wir vielleicht noch eine Stange“ oder so ne, das ist wirklich dankenswerter Weise ans Team das läuft hervorragend oftmals. Oder es gibt auch die Möglichkeit, dass wir, wenn wir ganz viel Zeit haben, also ein Stück das nicht an eine Jahreszeit zum Beispiel gebunden ist, dass wir mit den Kindern auch selber Sachen erstellen, wie zum Beispiel fürs 40-Jährige Theater da hieß das Stück „Auf der Traumwiese“, da haben wir so riesen Pappmascheeblumen und Ententeiche und Umhänge haben wir selber gemacht mit den Kindern zusammen also da war auch noch mal das Handwerkliche gefragt, ne. Da haben wir aber auch wirklich viel Zeit vorher gehabt und da haben wir auch noch Projektwochen gehabt, 2 glaub ich, 2 Projektwochen und wenn Sie jeden Tag Vormittags mit den Menschen zusammen sind dann haben Sie einfach auch viel Zeit so was herzustellen. Ansonsten Materialien sind wir schon immer dankbar, also ich persönliche gehe durch keinen Baumarkt ohne nicht zu gucken ob ich da irgendwas finden kann und wir versuchen oftmals auch was aufzuheben von den Stücken weil wir denken ach das können wir noch mal gebrauchen, aber hier ist immer nicht so viel Platz und dann lagern wir das im Keller irgendwo ein und dann ist es doch mal irgendwo verschwunden aber wir haben auch ein gutes Kontingent muss man auch sagen also man kann schon auf einiges zurückgreifen und ein paar Gelder kriegen wir auch also das wird auch oft über die Schule finanziert oder kann finanziert werden aber vieles sind eben Pfennig – Beträge gut dann bringen die Kinder mal was aus der Klassenkasse mit oder wir sagen, frag die Eltern ob wir mal Geld einsammeln können, das ist bei anderen Projektgruppen ähnlich, da sind auch mal die Schüler bzw. die Eltern gefragt. Aber bis jetzt ist noch kein Stück da dran gescheitert dass wir keine Materialien hatten. Ach so wenn zu Materialien auch die Technik zählt?

W: Ja, können Sie gerne was dazu erzählen!

E: Also (Name der Kollegin), meine Kollegin, ist sehr angergiert und versiert in Computertechniken und die hat, ich staune da immer weil mir geht so was ab ne, ich hab das nicht, die hat dann über Nacht mal eben ein Musikstück oder hat CDs rausgesucht wo die ganzen Stücke hintereinander die wir brauchen aufgenommen wurden und dann braucht sie das nur noch in ihren Computer tun und dann spielt das

so ab also das ist wirklich eine gute, gute Ergänzung und das hat sich so seit fünf, sechs Jahren hat sich das wirklich gut eingespielt mit der Kollegin, das ist wirklich toll, die ist heute übrigens nicht da sonst wär sie auch gerne dazugekommen aber ich schrieb ja schon dadurch dass wir eben die Stücke zusammen machen hätte sie vielleicht noch ergänzen können aber nichts anderes erzählen im Grunde.
W: Ja.
E: Also Computer haben wir hier in der Schule, Laptop braucht sie nicht privat mitzubringen, Beamer haben wir und wir haben einen großen Computerraum, da kann sie auch einiges arbeiten, ja.
W: Was denken Sie, welchen Nutzen ziehen die Kinder aus dem Basalen Theater?
E: Kann ich vielleicht an einem Beispiel festmachen von einem Schüler, ich sage jetzt mal der heißt Peter, Peter ist lange Zeit bei uns gewesen, kannte die Abläufe sehr gut. Peter ist ein schwer mehrfachbehindertes Kind rundum auf Pflege angewiesen, er versteht Vieles aber kann es nicht zum Ausdruck bringen, braucht Unterstützung bei den technischen Geräten also braucht Armunterstützung um auslösen zu können, ja das im Vorfeld, also wenn man ihn sieht ist man eher nicht geneigt ihn anzusprechen weil man denkt, wer weiß was da ankommt, also sprech ich lieber mit dem Integrationshelfer zum Beispiel und Peter kam, ach lange Zeit zu uns, und hat immer wieder Stücke mit uns gespielt, hat den Ablauf mitbekommen, hat das Begrüßungslied mitbekommen, hat die Stücke mitgespielt, hat lange Zeit auch Materialien mitgebastelt und dann haben wir die Schülerschaft gewechselt also Peter war mit seiner Gruppe dann nicht mehr dabei besuchte andere Gruppen und nach vier, fünf Wochen war Peters Klassen da als Zuschauer und Peter kam mit seiner Begleitung rein im Rollstuhl sitzend und die Helferin sagte zu mir „Guck es dir an, der ist völlig entspannt“ der kam in diesen Raum hatte die Augen offen was er sonst oftmals, wo man denkt er träumt sich so weg, aber er war ganz da, ganz wach, war ganz woa und war ganz lebendig dabei und die Hände er agierte herum und die I-Helferin kennt ihn sehr gut und sagte „Der hat das vermisst, der hat euch und euer Basales Theater einfach ganz doll vermisst“ und dann bin ich oft auch im Laufe des Stückes hingegangen und habe gesagt „Na wie ist es denn, schön, dass du wieder dabei bist“ und schon saß er wieder senkrecht in seinem Stuhl und man merkte wirklich er hat etwas mitgenommen. Und das ist unsere Intention, ganz deutlich auch noch mal um auf die erste Frage zu kommen was sind so die Ziele, den Kinder zu vermitteln da ist ein Raum, da bist du völlig angenommen so wie du bist und sitzt nicht unter Druck, du musst jetzt nichts

zeigen, aber irgendwann zeigst du mal was, und das wird super gut aufgenommen, und das was du zeigst ist genau richtig wie du das machst. Und das ist so das was wir verfolgen und solche Reaktionen geben uns eigentlich Recht dass wir da auf einem guten Wege sind, das ist nicht unbedingt ein Einzelfall, das ist mit anderen Kindern auch so zum Beispiel haben wir ein Läufer – Kind, ein autistisches Kind, der zu Anfang sich in dem Raum erst mal orientieren musste überhaupt es war gar nicht möglich ihn einzubeziehen dann hat er seinen Platz gefunden in einem bestimmten Schaumstoffelement, da saß er dann zu Anfang und war auch nicht dazu zu bewegen rauszukommen, geschweige denn mitzumachen und gut zwei Jahre ist er jetzt dabei, kommt rein braucht eine kurze Zeit um sich zu orientieren, eine kurze Zeit des Aufbaus wenn wir noch nicht intensiv mit ihm arbeiten können um sich zu verstecken irgendwo und sich zu sammeln und dann ist er dabei, löst bereitwillig seinen Talker aus oder sein Instrument um Licht anzumachen oder ein Glockenspiel anzustellen, das ist genau das, die Kinder brauchen viel Zeit aber es kommt auf jeden Fall eine Reaktion.

W: Mhm

E: Da könnte ich Ihnen von allen 20 die wir da schon gehabt haben könnte ich Ihnen was erzählen dazu.

W: Mhm, wenn Sie jetzt ganz frei nach Ihren Vorstellungen ein Basales Theaterstück inszenieren könnten würden Sie da etwas anders machen?

E: Ja wir können ja eigentlich frei nach unseren Vorstellungen

W: Also auch finanziell und materiell.

E: Achsoo jaa (lacht)

W: (lacht)

W: Ja da würden wir natürlich ein bisschen was anders machen. Also wir wünschten uns schon eine Bühne, wir wünschten uns fest installierbare Computerbeamer, die wir nicht jedes Mal aufbauen müssen, wo wir jedes Mal Angst haben müssen dass die Technik versagt, wir wünschten uns einen Geräteraum, zum Beispiel der bühnennah ist, also ich schleppe hier immer Kistenweise rüber dann müssen wir Kabeltrommeln schleppen, ich kann Ihnen nachher mal den Raum zeigen und unseren Vorratsschrank, Kulissen von Ausmaßen die können wir manchmal gar nicht alleine tragen und das ist eben ein großes Handicap, dass wir das immer vorbereiten müssen und wieder nachbereiten müssen und wenn wir einen Raum hätten wo das einigermaßen geordnet stehen bleiben könnte, das wäre ein Wunsch von uns, und finanzielle Wünsche da brauchen wir gar nicht drüber zu reden (lacht).

W: (lacht)
E: Und nein ich find an sich von den Stücken her, gut vielleicht aber das ist ja unseres persönliches Engagement dann auch, dass man sich mal mit anderen Schulen noch mal kurzschließt, meine Kollegin hat mal ne Fortbildung gemacht und war da auch im Austausch, es ging nicht nur um Basales Theater es ging allgemein um Schwerstbehindertenförderung, aber da war Basales Theater auch ein Punkt davon und da hat sie mit anderen eben auch sprechen können und bringt da einiges mit aber wünscht ich mir manchmal, also ich sprech jetzt für mich, dass man sich da noch ein bisschen austauschen könnte mit anderen zusammen, wie macht ihr das, ne. Und ein breiteres Publikum anzusprechen ist natürlich auch immer davon abhängig wie geh ich da drauf zu, wie kann ich das organisieren. Lad ich irgendwann mal die benachbarte Grundschulklasse ein oder nen Kindergarten oder so, aber so weit sind wir noch nicht glaub ich aber könnte ja mal irgendwie ein Wunsch sein wenn das weiterhin etabliert bleibt.
W: Mhm, gibt's irgendetwas was ich nicht angesprochen habe was Sie noch wichtig fänden?
E: Also ich möchte noch mal betonen, das hab ich ja schon angesprochen, dass wir ohne die Begleiter unserer schwerstbehinderten Schauspieler nicht in dem Maße spielen könnten weil die Kinder einfach aufgrund ihrer motorischen Einschränkung und geistigen Fähigkeiten auf Unterstützung angewiesen sind, und um das wirklich ausleben zu können brauchen sie eine Hilfestellung und ich sehe das für mich, meine Kollegin sieht das genauso, auch da wichtig die Erwachsenen anzuleiten und dann noch mal zu sagen, das ist ganz wichtig, halt das Augenmerk auf den Menschen, du gehst mit Menschen um und von dem Menschen wird gerade das und das in der Rolle verlangt zum Beispiel. Negativbeispiel wäre zum Beispiel wenn in der Szene vorkommt, dass ein Step by Step ausgelöst werden muss und das Kind ist gerade nicht in der Lage dazu, in dem Moment wo es jetzt ausgelöst werden muss damit der Satz fällt, damit das weiter geht, das Kind schafft es nicht, ist es meine Aufgabe als Moderatorin diese Zeit zu überbrücken zum Beispiel mit Sätzen wie „Ach der Stern überlegt noch ob er jetzt wirklich das Rot nehmen möchte" oder „Der Stern guckt sich zuerst mal um ob das überhaupt was Schönes für ihn ist?". Gleichzeitig ist es für den Helfer oder die Helferin wichtig nicht das Kind am Arm zu packen aus lauter Ungeduld und zack mit dem Arm auf den Stepper zu hauen, sondern zu gucken inwieweit hat das Kind Eigenaktivitäten, wie viel Zeit muss ich dem Kind geben um wirklich jetzt zu

realisieren ich bin jetzt dran und eben auch die Ausdauer und die Geduld zu haben mal ne Minute oder 1 ½ Leerlauf zu haben. Das find ich noch wichtig, das war zu Anfang ein großes Handicap weil Erwachsene neigen ja auch dazu möglichst schnell alles zu machen und möglichst perfekt alles zu machen und ich schließ mich da voll mit ein, und wenn ich aufgeregt bin dann bin ich auch immer noch perfekter, aber ich habe gelernt, wir haben alle im Team gelernt, den Kindern einfach die Zeit zu geben um wirklich möglichst selbstständig zu agieren und wenn ein Kind eben nicht den Satz sagt dann ist es wieder Erwachsenenaufgabe das Stück weiterlaufen zu lassen ohne, dass das Kind was gesagt hat und wenn es 2 Minuten später kommt dann kommt es eben 2 Minuten später dann gehen wir noch mal zurück wenns notwendig ist und setzen da noch mal an oder erinnern noch mal dran und vom Publikum wird's einfach immer gut angenommen, da gibt es nicht irgendwie, dass die sagen och da war aber ne Panne oder das haben wir gemerkt oder warum hat der nicht maln bisschen schneller odern bisschen langsamer geantwortet, ne.

W: Wie waren denn so die Reaktionen der Eltern?

E: Von den Eltern durchweg positiv, also vorhin sagte ich ja schon dass die ganz stolz oft sind dass sie ihre Kinder in Aktion sehen, die sagen „Ja klasse dass so was aufgeführt wird mal" die Kollegen sagen auch durchweg ist prima gelaufen auch für ihre Klassen die da mitspielen durften, die sind dann auch oft ganz paff und sagen ja das ist genau das was unsere Schüler auch bräuchten. Ach so eine Sache vielleicht noch wichtig, dass wir uns oft austauschen mit den Kollegen die hier für UK, Unterstützte Kommunikation zuständig sind, das soll ja auch nicht so sein: Montag erste, zweite: UK dritte, vierte: Basales Theater, fünfte, sechste: Schwimmen, sondern dass gerade in der Schwerstbehindertenpädagogik das interdisziplinär läuft, also eine gute Zusammenarbeit sein soll und eigentlich bei uns auch ist also mit der Kollegin habe ich früher auch in einem Team zusammengearbeitet, die sich so auf UK spezialisiert hat und da holen wir uns ab und zu noch mal Tipps und sagen ja wie könnte man noch mal das UK mit reinbringen, eben hier mit dem auslösen, wann machen wirs und wie schnell und wie viel Zeit lassen wir dabei.

W: Ist Gestützte Kommunikation bei Ihnen dann auch ein Thema?

E: Wir nennen es Unterstützte Kommunikation weil es wird ja eine Unterstützung gegeben beim Kommunizieren zum Beispiel beim Buchstaben zeigen, oder beim Taster bedienen oder bei Talkern bedienen, da brauchen manche Kinder eben Unterstützung deswegen sagen wir Unterstützte Kommunikation, ist ein großes Thema

weil wir viele nicht – sprechende oder wenig sprechende Kinder haben und die auf Sprachhilfsmittel angewiesen sind und im Basalen Theater, sind ja das Cros der Kinder ist eben mit einfachen Hilfsmitteln ausgestattet wie Step by Steps oder mit Tastern und jetzt in der letzten Schauspieltruppe haben wir 2 die Talker auch dabei haben, da sind die Sätze die die Kinder dann brauchen wie zum Beispiel „Ich bin der Zimtstern“, das wird ja immer wieder gebraucht jeden Dienstag, ist dann auch fest installiert und dann gibt’s die Symbole auf dem Talker und dann braucht das Kind nur noch auszulösen während des Stückes, also ist ein Thema bei uns, auf jeden Fall.
W: Gut, danke für das Gespräch!
E: Gerne

13.5.6. Transkript Frau F

Alter: 44
Ausbildung: Pädagogische Hochschule, Sonderschullehrerin für schwer mehrfachbehindere Kinder und Jugendliche
Momentane Anstellung: Klassenlehrerin in einer basalen Klasse

W: Mich würde es zuerst interessieren wie du dazu gekommen bist Basale Theaterstücke mit deiner Klasse umzusetzen?
F: Ich war eigentlich schon vorher sehr am Theater interessiert, ich hab bevor ich überhaupt an die Pädag gegangen bin 3 Jahre bei einem Kindertheater gearbeitet und bin da durch die Gegend gezogen mit einem Kindertheater und hab „Das Kleine ich bin ich“ und solche Sachen gespielt, es ist einfach ein Hobby von mir in Grunde, das ich dann in die Schule und in meine Arbeit mit hab einfließen lassen und nachdem ich dann erfahren hab, dass es auch andere Menschen gibt die das machen, mich dann informiert hab, dieses kleine Büchlein vom Basalen Theater von einer ganz lieben Freundin einmal geschenkt kriegt hab die einfach gemerkt hat wie ich einfach eine Not hab weil ich nicht weiß wie ich Theater und Schwerstbehindertenarbeit unter einen Hut krieg und da hat sich das zum ersten Mal für mich verbunden wie das eigentlich, wie ein Sinnentheater, ein Erlebnistheater dann eigentlich jetzt vom Fokus auf die Schüler ausschauen kann und weniger den Fokus aufs Publikum und auf die Wirkung hat sondern mehr im Erlebnis der Mitspielenden also im Erleben der Mitspielenden da das Hauptaugenmerkt hat. Das haben wir dann einfach ausprobiert und im Grunde haben

wirs gemeinsam mit den Schülern gelernt wies gehen kann weil sie haben uns die Limits gezeigt (lacht) und sind aber auch weit mitgewandert bei dem was geht, ja.
W: Mhm, welche Erfahrungen sollen die Kinder dabei machen, wenn du mit ihnen so ein Basales Theaterstück machst?
F: Es sind verschiedene Ebenen die mir persönlich dabei wichtig sind, zum einen ist es natürlich einfach der Bezug der Sinnesförderung wost sagst ok, ich hab am Anfang die Planung der Theater wirklich über die Sinne gemacht und geschaut, dass wirklich jeder Sinn in jeder Szene nach jeder Möglichkeit mit drin angeregt ist also ich hab das dann wirklich mit einer Tabelle gemacht wo ich mir aufgeschrieben hab um was geht es, was für eine Szene oder Sequenz von der Geschichte oder vom Theaterstück ist es und wie kann mans optisch umsetzen, wie kann mans taktil umsetzen, was kann man dabei riechen, kann man dabei auch was jausnen, ums wirklich irgendwie so groß wie möglich anzulegen, dass es möglichst, dass es ein bisschen so ist als würde die Geschichte wahr werden und das ist so das eine, und das andere ist für mich, dass Geschichten zum Kulturgut der Menschheit gehören und, dass unsere Schüler von sehr, sehr vielen Dingen was so die Menschenkultur ausmacht ausgeschlossen sind und ich eigentlich schon seh, dass wir da unser Verantwortung darin haben sie teilnehmen zu lassen auch Jenseits von der Frage „Was verstehen sie da davon?“. Zu sagen, ok, das ist aber Teil der menschlichen Kultur, dass es Geschichten gibt, dass es Themen gibt die einen Menschen in jeder Lage in irgendeiner Form betreffen und dass man sie da teilhaben lässt und deswegen find ich das auch super wenn Menschen dann, wie diese Frau Knoblauch, die „Anatevka“ mit ihnen macht, wo man sich wirklich sagt ok das intellektuelle Verständnis wäre dafür nicht gegeben, aber sie sind trotzdem Teil einer Menschheit und es ist trotzdem Teil des menschlichen Wesens Dinge zu empfinden und die müssen nicht unbedingt dann auch reflektorisch nachvollzogen werden können sondern man kanns auch wirklich nur über die menschliche Empfindung, und das ist der andere Aspekt für mich, der das Basale Theater irgendwie zu so einer Zentralen für mich macht, dass man sagt, sie gehören dazu.
W: Gibts sonst noch Ziele, vielleicht konkret für den Unterricht, die für dich relevant sind?
F: Naja ich hab für mich mit der Zeit gemerkt, dass es unter anderem teilweise die einzige Art ist Inhalte näher zu bringen weils einfach nicht übers verstehen ist sondern übers unmittelbare erleben geht und wenn ich zu bestimmten Themen was arbeiten

will geht's eigentlich gar nicht anders, also es ist mittlerweile eine sehr zentrale „Wie sollten wirs denn sonst machen" also es ist vom „Probieren wirs mal" bis zu „Na was denn sonst" gewandert.
W: Mhm, ja. Wenn du die Themen aussuchst, wonach wählst du die aus?
F: Teilweise nach den Jahreszeiten, nach den Themen die einfach im Laufe des Jahres auftauchen wost sagst ok es ist irgendwie, letztes Jahr haben wir zwei, drei Wochen Eisbären gemacht wo man dann wirklich einfach zum Jahreskreis Bezug nimmt, teilweise im Frühling irgendwelche Blumenwiesen – Geschichten oder so macht die wirklich im Jahreskreis sind, das andere ist so was Lebensthemen betreffend ist, ja, also wurscht obs jetzt so diese Trotzphasen, die ja nicht nur bei drei Jährige sind die man ja, wie man bei uns in der Klasse sieht, in der Pubertät ja dann noch mal so ein bisschen durchlebt, wo so ganz elementare Dinge wie „nein – sagen", da haben wir viel mit der Geschichte „Vom kleinen Bären der nicht will" und solche Dinge, also ich bin immer auf der Suche auch nach Dingen die schon bisschen mehr ins Jugendliche Alter reingehen, weils oftn bisschen seltsam ist noch so Kleinkinddinge zu machen, aber es gibt da sehr wenig was dann nicht so inhaltlich groß ist, dass mans wieder nicht mehr komprimieren kann, also es gibt einige wo man dann mit Bilderbüchern thematisch arbeitet oder so Dinge wie eben im Jahreskreis haben wir dann zu Allerheiligen über Trauer und Tot, da gibts wunderschöne Geschichten und Dinge die man dann einfach auch erleben kann darüber wie das ist wenn was da ist und es plötzlich weg ist, da haben wir dann viel mit: Es ist da und dann ist es weg, und wo ist es dann und so, und wie isn das, kann ich auch was spüren was nicht da ist, kann ich trotzdem eine Verbindung haben wo das halt einfach dann so von der menschlichen Themenbreite ist wost sagt ok das ist jetzt nicht nur angeregt im Jahreskreis sondern was betrifft uns, oder (Namen von 3 SchülerInnen), die einfach immer wieder so ihre Verliebten – Anfälle haben wo man merkt ok es ist so die Liebe, die Nähe und die Sexualität an sich dann ein Thema, wo ich mir jetzt vorgenommen hab dann immer wieder einmal ich würd irrsinnig gern einmal „Romeo und Julia" machen und so, also wirklich zu schauen, ok das ist im Leben jetzt wichtig, oder Kinder die wie die (Name der Schülerin) ins Heim gekommen ist oder so, dass man dann wirklich macht, weggehen und wieder kommen, also Themen die gerade anstehen für die Schüler.
W: Mhm, orientierst du dich dann eigentlich immer an Büchern oder gibt es noch andere Quellen?

F: Wir haben teilweise viel mit Büchern gemacht, wir habens teilweise selber erfunden, wenn wir gemerkt haben es ist was, was sehr persönlich jetzt grad im Leben von irgendeinem Schüler ist, also beim (Name des Schülers) wars sehr intensiv die Geschichten in einer Zeit wo sich seine Eltern getrennt haben, wo er sehr viel durch den Wind war, wo man gemerkt hat er verstehts nicht mehr, wo wir dann so mehr im Abstrakten waren, zu Hause gehalten sein als Erfahrung, ich machs viel über entweder Geschichten oder Bilderbücher, wo ich mich auch festhalten kann. Was immer ganz, ganz super ist, zumindest bei unsere Schüler, ist, wenn das dann auch noch irgendwie mit irgendwelchen Liedern verbunden ist, alles was so mit Musiktheater wär wäre das Optimale, drum tun wir dann dazwischen auch immer wieder die Lieder erfinden oder umdichten oder was weiß ich was machen, weil du ja selber auch gemerkt hast, sie werden wenn die Musik zu lang, wenn da nichts ist was sie jetzt trägt, Stimmungsmäßig, da werden sie unruhig, jetzt müssen wir dann immer wieder sagen so ok (…), weil wir so gemerkt haben, dass wir so den Verlauf länger halten können.

W: Mhm, von den Materialien her, es ist ja nicht schon alles da was ihr braucht, wie kommt ihr an die anderen Materialien ran?

F: Wir tuns teilweise erbetteln (lacht), sprich wir fragen einfach rundumadum ob in den anderen Klassen was ist, wir fragen, ob wir was kaufen dürfen, wenns was ist wo wir wissen das brauchen wir jetzt vom Material her, das müssten wir neu kaufen oder Stoffe, ich hab eine Zeit lang sehr viele Stoffe kaufen dürfen, und wir haben was nach wie vor ganz, ja, einfach zamerbettelt oder gesammelt wies halt Kindergärtnerinnen auch machen (lacht), zamsammeln was geht und dann halt improvisieren mit dem was man hat, also da dann wirklich zu sagen: ok jetzt ist nur das da was machen wir da.

W: Gibt’s abgesehen von den Büchern oder Geschichten an denen du dich orientierst auch irgendwelche Förderkonzepte oder Methoden die mit einfließen?

F: Ich glaub was jetzt so strukturell ist, einfach nur von den unterschiedlichsten Gesichtspunkten das mit zu betrachten, dass man von der Unterstützen Kommunikation möglichst viel mit einbezieht, dass mans wenn möglich mit der Gebärdenunterstützen Sprache das begleitet ist.

W: Die Gebärden werden euch von einer Angestellten der Schule gezeigt?

F: Die (Name der Angestellten) ist drei Tage fix an der Schule in einer Klasse fix eingeteilt wo sie dann aber von dort auch mobil ist, also wenn man sie braucht, ich machs zumindest so, dann sag ich bitte komm, und dann kommt sie und hift, in irgendeiner Form, entweder konkret wenns mit einem Kind arbeitet oder dann wenn

sie uns die Begriffe klarlegt damit wir das dann auch richtig auf den Fotos darstellen die wir dann begleitend machen, also nachdems mir bisher nicht bekannt war, dass irgendjemand wirklich strukturell, wissenschaftliche Arbeiten drüber geschrieben hat ist das auch alles was ich, wir greifen in unsere eigene Fantasiekiste dabei und es ist für mich wichtig gewesen, dass ichs eben von dem, welche Sinne können dabei angesprochen werden, wie kann ichs von der Unterstützen Kommunikation begleiten, wie kann ichs von den Gebärden begleiten, das sind so die drei Eckpfeiler von denen ich mir das dann so anschau und sag ok was können wir alles machen.

W: Mhm, ihr habt manchmal auch Publikum dabei oder?

F: Wir haben manchmal, selten aber manchmal haben wir, wenn klar ist, dass wirs räumlich schaffen, also dass nicht so wie, bei der Frau Holle wars jetzt einfach mitn Platz, so ich wüsste nicht wo ich da jetzt noch jemanden hin gesetzt hätte und ich bin auch immer mehr davon abgekommen, weil die Kinder unruhiger sind, weil einfach immer irgendwo dieser Pol dazu ist, wir haben die Kinder von anderen Klassen eingeladen, die dann auch noch einmal bisschen Unruhe mitbringen, also das Ganze wird ein bisschen instabiler, und wenn da ein bisschen von diesem für mich total zentralen Fokus, dass es wirklich nur um das Erlebnis der Kinder geht, ein bisschen zu dem herzeigen, und ich habs immer weniger gemacht, ich habs bei den Weihnachtsfeiern hin und wieder früher noch mitgemacht und hab einfach bemerkt, dass die teilweise völlig auszuckt sind, das war ihnen zu viel, das wolltens nicht.

W: Ihr habt auch keine Möglichkeit auf andere Räumlichkeiten auszuweichen oder?

F: Wir könnten in Turnsaal gehen, wir könnten in Festsaal gehen, aber es ist für uns einfach insofern praktisch gewesen weil wir da einfach, wir hängen das auf und ab so wie wirs grad wollen und so wies auch grad daher kommt und ich weiß nicht, vielleicht ist es auch irgendwie ein bisschen egoistisch im Laufe der Jahre geworden, weil ich gemerkt hab mir ist wichtig, dass den Kindern gut geht, es war für mich immer ein bisschen eine schwierige Gradwanderung wenn ichs mit anderen Lehrern und anderen Klassen gemacht hab, weil … ich hab ein bisschen Sorge gehabt, dass ich da dann bisschen zu viel rumschaftl, ich neig eh dazu, dass ich die Dinge so in die Hand nehm und mit den Leuten dann herumorganisier und mir ists irgendwie, ich glaub es ist eine sehr persönliche Geschichte für mich gewesen, dass ich gesagt hab: ok wenn ich das machen will dann mach ichs, ich will keinen anderen Zwangsbeglücken, es war dann oft sehr „Na die will ja nur angeben“, also ich hab gemerkt es ist so vom Feedback oft zwiespältig wenns mit anderen Klassen ist, weils ihnen zwar daugt hat wie viel man

noch machen kann, aber es ist so ein bisschen die stumme Anschuldigung „Warum macht ihrs nicht“, ja, und es war dann immer so „Naja die (Name der interviewten Person) die macht“, mir ist es unangenehm gewesen, zu sagen, ok, die macht halt, und das ist da so unsere Checkerin, mir war das persönlich unangenehm.
W: Mhm. Als ihr Publikum dabei hattet, also SchülerInnen aus anderen Klassen, konntet ihr die mit einbeziehen in das Stück?
F: Dass sie mitspielen, ja, also das war dann auch so, dass wir von der Zahl her genau schauen haben müssen wer aller mitspielt und welche Kinder das auch wirklich dann, vielleicht manche mehr manche weniger genießen, und dass sie auch wirklich mit einbezogen sind.
W: Eltern habt ihr auch schon mal versucht einzuladen?
F: Das ist bei unseren Eltern ein bisschen schwierig, weil die meisten Vollzeit arbeiten und einfach gar nicht kommen könnten am Vormittag oder halt teilweise auch nicht interessiert sind, also durch das, dass die meisten Internatskinder sind, sind die Eltern auch gar nicht greifbar für uns im schulischen Alltag, also wir können dann nicht wirklich voll zurückgreifen, es sind wohl einige da die willig sind, aber die haben dann wieder nicht frei, wir sind dazu übergegangen die Dinge viel zu fotografieren und ihnen dann am Ende des Jahres dann einfach die DVD mit allen Fotos, was die Kinder erlebt haben zu geben und sie so teilnehmen zu lassen, weils einfach organisatorisch einfacher ist, also sie können sich nicht so freispielen, es war dann keiner da.
W: Mhm. OK ich würd dann gerne zu den Kindern übergehen. Ich hab ja bis jetzt gesehen wie es ist wenn du mit ihnen Basales Theater machst, ich hab aber keinen Vergleich zum normalen Unterricht, drum würde es mich interessieren, ob dir Unterschiede im Verhalten der Kinder auffallen, wenn du normalen Unterricht machst und wenn du Basales Theater mit ihnen machst?
F: Es ist so, dass durchlaufend immer irgendein Thema ist das spielerisch im Theaterbereich aufgearbeitet wird, das vielleicht nicht ganz so wie wirs jetzt mit der Frau Holle gemacht haben, so ganz auszelebriert wird aber wo einmal in der Woche dieses Theater seinen Platz da hat, also wo wirs vielleicht mit den Overhead Folien machen oder der Klanggeschichte, das hat einen fixen Platz, der sich durch die Woche durchzieht, also es ist jetzt nicht anders wie sonst, es ist nur zeitlich vielleicht nicht so viel also, dass es jetzt so einen Rahmen einnimmt, wir können sonst wie wirs heut mit der Frau Holle nicht geschafft hätten, wir haben die Stundenplanbesprechung auslassen müssen und sind mit der Jause nach hinten gerutscht, das ist sonst in der

Zeit nicht so weit auseinander wenn wirs kürzer machen, wenn wir nicht jetzt sagen: ok jetzt spielen wirs durch, das machen wir im Durchschnitt drei, vier, fünf Mal im Jahr und ansonsten ist es dazwischen wos kleiner ist aber es ist eigentlich was, was sich trotzdem von der Art wie wirs machen durchzieht, was anders ist ist, dass sich vielleicht die Turnstunde oder die Bastelstunde nicht so intensiv danach richtet, also, dass sie thematisch nicht aneinander gebunden sind, dass wir sehr wohl, vor Weihnachten zum Beispiel haben wir das Krippenspiel, das Herbergsuchspiel viel gespielt mit ihnen, wo aber dann trotzdem nicht die Kulissen gebastelt worden sind sondern wir haben Weihnachtsgeschenke gebastelt für die Eltern, wo wir so Handabdrücke bemalt und gemacht haben, die jetzt nicht so gebunden sind an einander, wo das Thema sich wirklich in jeden Bereich zieht, ich glaub das ist der Unterschied, dass es dann thematisch, dass wir auch kochen ohne dass es was mit dem Theaterthema zu tun hat, dann gibts dann halt einfach, weiß ich nicht, Erdäpfelsalat sag ich jetzt einfach mal, und das hat aber mitn Thema „Tod und Trauer“ nix zu tun, also es gibt einfach auch Themen die man nicht kulinarisch verpacken kann. Aber ansonsten ist es nicht anders.

W: Mir kam vor es ist oft zeitlich schwierig, grade am Vormittag vor der Jause, dass es sich so ein bisschen zusammenstaut, könntest du dir vorstellen, dass es auch gut funktionieren würde wenn du mehr Zeit hättest oder glaubst du, dass die Kinder das dann auch nicht länger machen wollen würden oder könnten?

F: Also meine Erfahrung ist es, dass es zum ersten vom pflegerischen teilweise nicht geht, weil wie wir heute gesehen haben die ersten Windeln dann nass sind, weils einfach schon gewechselt gehören und dass sich die zeitliche Struktur aus dem ergibt, dass klar ist, dass sie jetzt gewickelt gehören oder dass klar ist, dass sie jetzt Hunger kriegen, dass wir einfach so dieses 2 Stunden haben, es ist mir schade, weils natürlich diesen zeitlichen Rahmen gibt der sehr eng ist aber er ist einfach auch sehr über die pflegerischen Bedürfnisse unserer Kinder oder Schüler definiert und deswegen können wir da Großteils nicht mehr aus und ich merk auch, dass es dann genug ist, also dass sie dann einfach entweder launisch, unleidlich werden, oder total müde, also ich habs Gefühl, dass sie dann teilweise auch von der Konzentration her irrsinnig gefordert sind, weil da tut sich wahnsinnig viel, da hat man plötzlich irgendein Tuch umgebunden, da sind permanent neue Eindrücke die man in irgendeiner Form, dass sie dann teilweise wenn wir zu lang gehen, dass sie negativ reagieren drauf, weils ihnen zu viel wird, also insofern: ja, also im Kopf wäre die Version, dass es länger wär

gut aber praktisch eigentlich wegen den Kindern nicht machbar. Es ist nur oft von uns dann das Problem, dass wirs vielleicht am Anfang zu ausladend anfangen und dann am Schluss dann Stress kriegen, dass wir fertig werden mit der Geschichte (lacht), aber das ist jetzt wirklich was wo man dann selber schauen muss, dass man das vom Zeitkonzept nicht verhaut, aber das passiert einem halt immer wieder, da ist grad was wunderschön und dann muss man halt noch drei Mal mitn Schlitten fahren, und dann wird's am Schluss dann haltn bisschen eng und dann ist die Geschichte bisschen schnell aus, aber es war wichtig dass wir mitn Schlitten gefahren sind. (lacht)

W: Ja (lacht). Über welchen Zeitraum läuft dann meistens das gesamte Theaterstück?

F: Weniger als drei Wochen haben wirs noch nie geschafft, weils keinen Sinn macht, weil die Dinge dann auch irgendwie für die Kinder oft in der Wiederholung ein wirkliches Erlebnis sind, weil fürs Erste irrsinnig viele sinnliche Eindrücke oder Sinneseindrücke sind die einmal auf sie einströmen, die noch nicht geordnet sind und im wieder erkennen dann oft erst eine Vertrautheit und eine Freude auslösen, das sagt „Aha das war schon, das kenn ich schon" und dann machen wirs noch mal und dann ist es irgendwie so „Oh und jetzt weiß ichs besonders gut", also die Wiederholung ist für unsere Schüler ja was was eigentlich Spaß macht so wie, weiß ich nicht, kleine Kinder siebenhundert Mal „Wuliwuliwutz" sagen können und es ist jedes Mal wieder lustig, also wir haben gemerkt, wenn wir zu schnell wechseln und mit zwei Wochen Rhythmen durchgehen, dass eigentlich für die Kinder in dem Augenblick wo wir aufhören erst interessant wird, also unser Durchschnitt ist zwischen drei und vier Wochen, vier Wochen ist dann schon das Lange, wo wir dann schon merken, entweder es wird uns fad und wir interpretierens in die Kinder rein oder es reicht ihnen auch schon (lacht), kommt dann drauf an wie intensiv mans ausbreitet in die anderen Unterrichtsgegenstände, ob man sagt man machts zwei, drei Mal in der Woche oder einmal in der Woche oder so je nachdem wie intensiv das dann ist.

W: Mhm, welche Möglichkeiten siehst du für die Kinder innerhalb des Basalen Theaters zu spielen, also auch selbst zu probieren und zu spielen?

F: Das ist das was ich dann oft eigentlich mehr auslager in das was ich dir gesagt hab mit Erlebnisraum, Märchen und Thema Schnee und Frau Holle. Ich lager es vom Theater insofern ein bisschen aus, weil das Stück selber ihnen ja von der Struktur so viel vorgibt, dass das nicht geht, also es ist eigentlich eine fremdbestimmte Zeit, wo man zwar schaut, dass es ihre Interessen, ihre Möglichkeiten und ihre Kompetenzen trifft aber es ist nichts wo sie jetzt die Entscheidung hätten, also die Frau Holle kann

jetzt nicht ein Papagei werden und davonfliegen und es kann ein Hahn auf dem Mist jetzt nicht plötzlich ein Rauchfangkehrer werden, also es ist ein sehr enger Rahmen der das freie Spiel ja gar nicht ermöglicht, es ist jetzt nicht so wie beim Improvisationstheater, wo man sagt man spielt mit einem Thema und tut, was man will, das ist in dem Fall nicht, und deswegen lager ichs aus und tus in diesen Erlebnisräumen dann zusammen, wo der (Name des Schülers) in den weißen Luftballons sitzt oder halt man diese Goldfolien aufhängt und mit einem Ventilator, dass das so ein bisschen weht, dass sie damit spielen können dann wo man dann auch schauen kann, gefällt dir das Quietschen, hängen wirs auf, wie kannst dus selber betätigen, welche Elemente sind bespielbar überhaupt, was ist selbstständig bespielbar, das ist dann so eine Überlegung davon.

W: Mhm. Hat sich im Laufe der Zeit etwas verändert in der Art wie du es umsetzt?

F: Es hat sich sehr viel verändert, weil ich merk, dass ich am Anfang viel strukturierter rangegangen bin und sehr viel geplant hab und dass es jetzt einfach so ist, dass sehr, sehr viel im Tun entsteht, also dass ich mir sehr wohl ein Konzept überleg aber es fällt mir dann „Das könnten wir noch machen“ ein, „Hey das machen wir anders“, also ich bin im Umgang selber entspannter und spielerischer geworden, es ist vielleicht unvorbereiteter, aber im Augenblick stimmiger geworden, weil es sich auch nach dem richtet was sich so im gemeinsamen Erleben des Themas und Spiels miteinander so ergeben hat, das hat sich sehr verändert, ja.

W: Wie schätzt du den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder ein?

F: Ich glaube, es ist teilweise für die Kinder die einzige Möglichkeit teilzunehmen an Dingen die uns Menschen betreffen, weils einfach nur über das Spiel und die Erfahrung geht, weil das intellektuelle Verständnis von Dingen und das abstrahierende Verständnis von Zusammenhängen nicht da ist, also ist das die einzige Möglichkeit das Erfahren mit einzubeziehen und in Wirklichkeit ist es für mich mittlerweile die einzige Möglichkeit Themen anzugehen, zu vermitteln und gemeinsam zu erleben. Es ist gar nicht so sehr die Frage mehr, was ihnen das vielleicht bringt, es ist mehr das: Was soll ihnen sonst was bringen?

W: Wenn du ein Basales Theaterstück ganz frei nach deinen Vorstellungen gestalten könntest, wie würde das aussehen?

F: Nicht anders als das was wir eh machen, weil wirs eh so machen, also das einzige was mich einschränkt sind zeitlich – räumliche Bedingungen und Bedingungen die die Kinder mitbringen, weil sie manche Dinge nicht können oder nicht mögen, aber

innerhalb von dem Rahmen, der immer in irgendeiner Form da sein wird fühl ich mich nicht eingeschränkt, also das was ich mach mit ihnen ist das was ich gern machen möchte, also es steht nichts auf einer Liste von: Mah das tät ich total gern mal, weil ich wüsste nicht warum ichs dann nicht einfach längst schon einmal getan hätte.

W: Und von den räumlichen Bedingungen her?

F: Ist es für das wie wirs jetzt nützen eigentlich super, das einzige was so für mich einfach immer wieder, also was mir einfällt sehr wohl dazu was ich gerne hätte, was auf der Basalen Theater Wunschliste steht wäre mehr Zusammenarbeit (lacht), dass ich nicht so die einsame Wölfin im Eck des: Wir machen jetzt, und das wir wirklich mehr, die Kinder mehr (…), dass man es klassenübergreifender machen könnte, aber das ist auch immer eine Frage von wie will und kann wer mitmachen und wie ist es möglich das gemeinsam zu machen und ja das wär was wo ich mir denk, da könnte man auf alle Fälle noch was tun, dass wir noch mehr Leute teilhaben lassen dran, dass es einfach noch mehr gemacht wird und dass mehr Kinder was davon haben, es ist so lässig, es macht total viel Spaß (lacht).

W: (lacht)

F: Und das einzige was so auf dem Regalbrett des „Das möchte ich noch“ ist, ich möchts noch für viel mehr Kinder, weil ich fühl mich jetzt nicht eingeschränkt von Dingen, die nicht so oder so in irgendeiner Form, also es ist nichts wo ich sag das hätt ich so gern mal, weil, ich mach das jetzt seit fünfzehn Jahren und ich denk mir warum wär ich so blöd und hätts noch nicht, es hält mich ja keiner auf, das ist in unserem Bereich einfach auch das Schöne, wer solls mir verbieten (lacht), wenn ichs noch nicht getan hab hab ichs mir entweder noch nicht zugetraut und dann muss ich mich sowieso langsam da hin arbeiten oder es liegt nicht in mir als Wunsch drinnen und dann hilfts auch nicht also insofern, der Spaß der da drinnen zu haben ist den hab ich (lacht).

W: (lacht). Gibt’s noch etwas was ich vergessen hab was du noch anmerken oder erzählen möchtest?

F: Na was ich so grundsätzlich gern sagen möchte oder was ich wichtig finde ist, dass der Anspruch und die Idee des Theaters für mich fürs Basale Theater grundlegend anders werden muss als das wie Theater grundsätzlich verstanden wird, und das mir das total wichtig wär diesen Fokus des: Es muss gut ausschauen, es muss auf Publikum wirken, es muss das und das aussagen, dass man sich da auch wirklich traut weil ich glaub, dass es das ist was vielen Lehrern das Problem bereitet damit umzugehen und das überhaupt anzugehen, weil sie sagen „Ich bin kein

Theatermensch, ich kann das nicht“ entweder oder „Ma das ist so anstrengend“ oder „Das ist für die Kinder eh nichts, die haben eh nichts davon“ und das ist aber für mich ganz viel nur deshalb, weil wir einen Fokus auf Theater haben der wirklich einfach auf herzeigen ist und dass wir uns da viel, viel mehr am Spiel des Kindes orientieren sollten, Theater ist da vielleicht auch gar nicht mehr richtig, es ist basales Themenspiel und das ist mir wichtig, dass man das einfach auch vom Perfektionsanspruch weghebt, dass alles was man in diese Richtung ausprobiert gut ist, weil der Begriff von gut sich jetzt Jenseits von Theaterkritiken abspielt, weil wie fühlt sichs an ist die Frage, gut oder nicht gut, wie fühlt sichs für die Kinder an, und das wär mir wichtig, das noch pathetisch hinten nach einzuwerfen, da geht’s nicht um Kriterien von außen sondern da geht’s um innere Kriterien und dann kann man Fehler machen, dann kann man Blödsinn machen, dann kann man lernen und dann kann man umdrehen und wieder alles anders machen und am Kopf stellen, weil dann ist man entbunden vom Anspruch: es muss gut sein. Ja, das ist mein pathetischer Schlusssatz (lacht).
W: (lacht) Gut, danke für das Gespräch!

13.5.7. Transkript Herr G

Alter:63
Ausbildung: Grund und Hauptschullehrer, Fach: Geschichte, zweites Wahlfach: Theorie und Praxis der mittleren Schulstufe, Legasthenie – Ausbildung, Physikstudium
Momentane Anstellung: Klassenlehrer in einer Sonderschule mit Förderschwerpunkt geistige, körperliche und motorische Entwicklung

W: Wie bist du zum Basalen Theater gekommen?
G: Wie bin ich dazu gekommen, wir haben mit unseren Schülern immer viel szenisch gearbeitet, viele Rollenspiele gemacht, also auch im ganz normalen Unterricht, in unseren anderen Projekten, wir haben immer versucht Zusammenhänge über das gemeinsame Spiel und das Darstellen klarzumachen und den Schülern versucht halt eine kleine Szene anzubieten in der sie dem Inhalt des Projekts näher kommen konnten, und da sind basale Elemente natürlich immer auch mit drinnen weil viele Schüler von uns können im Wesentlichen oder versuchen sich ihre Umwelt natürlich

über die basalen Eindrücke, basale Wahrnehmung, also über diese basalen Funktionen wahrzunehmen und es ist ja auch so seit den 80er, 90er Jahren, heißt es ja auch dass es sinnvoll ist mit Schwerstbehinderten so zu arbeiten, also ein Schwerpunkt die Basale Stimulation ist, weil die basalen Funktionen eben nicht so ausgeprägt sind wie bei anderen Kindern, weil in der ersten Zeit wo Kinder sich gerade auch in diesen Bereichen entwickeln stand dann bei unseren Schülern die, wie soll ich sagen, die besondere gesundheitliche und körperliche Situation im Wege, und dadurch wurde ja auch oft die Beziehung zu den Eltern nicht so, konnte sich nicht so entwickeln wie das vielleicht in einem anderen Fall gewesen wäre, und deswegen Konzept Basale Stimulation, ja, und für uns war das immer eigentlich kein extra Thema sondern eine Methode überhaupt in Projekten Inhalte zu vermitteln und die Nähe zu einem Gegenstand zu einem Inhalt möglichst vielfältig sozusagen an einen Inhalt heranzugehen, und da gehörte das dazu. Ja, Theater, ich weiß nicht mehr wie ich auf diese Idee gekommen bin in den 90er Jahren, ich hab diese vielen guten Ansätze theatermäßig, szenisch gesehen, was in den Klassen gemacht worden ist, und meine Idee war eben das irgendwie mal zusammen zu führen und alle gemeinsam an einer Geschichte zu arbeiten, hinzu kam, dass ich mit einer damaligen Abschlussklasse die Lieder vom Regenbogenfisch gesungen habe, und ihnen das Liederhörspiel von Detlev Jöcker vorgespielt habe, und die konnte so gut singen und waren auch relativ beweglich in ihren Rollstühlen und in ihren Walkern, dass sie gesagt haben, wollen wir das nicht mal aufführen, hast du nicht Lust mit uns das zu machen, das kam wirklich von den Schülern, und dann dacht ich ja, warum nicht, das wäre sicher mal ein dankbares Projekt für die ganze Schule, weil das ja ne längere Geschichte ist und so, und es weitete sich dann eigentlich immer mehr aus, alle Schüler sollten irgendwie mitspielen, und ich hab mir dann noch weitere Rollen überlegt und da bin ich davon ausgegangen was die Schüler sozusagen mit sich bringen, wie sie sich bewegen und habe, das spielt ja alles unter Wasser, und habe dann überlegt sozusagen welche Rollen oder welche Tiere unter Wasser können sie am ehesten spielen, und da waren zum Beispiel zwei Mädchen die wuselten im wahrsten Sinne des Wortes immer durch die Gänge und plötzliche Beschleunigung und dann ganz langsam und dann umgucken und dann wieder, und dann dachte ich das könnten vielleicht Seeschlangen sein oder so, ja, also ich hab versucht, bin von der äußeren Erscheinung, von Bewegungsabläufen, von den Bewegungsmustern ausgegangen und hab mir dann überlegt, diese Rollen könnten vielleicht sinnfällig werden, auch für ein Publikum und

hab dann dazu, weil das ja zusätzlich kam, zu dem was Detlev Jöcker machte, hab dann dazu Musik geschrieben, die dann eben auch auf die Bewegungen passen sollte und daraus ist dann also ein einstündiges Theaterstück geworden mit den Liedern von Detlev Jöcker, die sie ja singen wollten, und wir haben dann daraus so kleine Szenen gemacht und die Geschichte dann auch noch etwas ausgeweitet, aber da sind wir ja von einer Geschichte ausgegangen und haben versucht die darzustellen, für ein Publikum, im Grunde irgendwo klassisches Theater aber mit unseren Schülern, und da waren natürlich auch schon basale Momente drinnen aber das war wenn ich mich richtig entsinne auch keine extra Überlegung für uns oder so, wir sind da auch nicht von irgendeiner Theorie oder so rangegangen, als ich das gemacht habe kannte ich ehrlichgesagt auch noch keine Ansätze von Basalem Theater, ich glaube das erste Mal, das wird ja auch immer zitiert, war glaube ich der Manecke, und das war glaube ich erst 1997 oder so, diese Literatur, darauf wird immer Bezug genommen, und als wir das angefangen haben war davon noch nicht die Rede also, ja, und hinterher dachte ich dann, als ich das gelesen habe gut, da waren wir eigentlich schon in der richtigen Richtung, obwohl wir das nicht so ausschließlich gemacht haben, also kein Theater was nur auf die basalen Funktionen oder auf die basale Wahrnehmung sich bezieht, das war damals schon so, und das ist im Grunde heute auch noch so, also in unseren Theateransätzen.

W: Und in wie fern hat es sich verändert?

G: Es hat sich verändert in diesem Projekt mit den Studenten von der (Name der Universität), da war die Idee, ich weiß jetzt nicht mehr genau von wem die ausging, ich hatte mich mit (Herrn D) zusammengesetzt und, könnte sein dass es von den Studenten ausging, dass sie, wenn sie ein Projekt hier machen dann würden sie gerne Basales Theater mal probieren, ich hab das auch gut verstanden weil natürlich die Ansätze von Basalem Theater so nen anderen Blick auf die Schüler bieten, man muss sehr genau hingucken, die erste Zeit in diesem Projekt war auch so, die sind gekommen und wir haben gesagt: guckt euch erst mal die Schüler an, setzt euch einfach daneben, erlebt den Alltag und wie sie sich einbringen, was sie können, wie sie sich bewegen, ob sie sprechen können, ob sie sich mit Lauten mitteilen, wie sie überhaupt kommunizieren, was sie für ne Feinmotorik haben, usw. Und dann haben sie sich in die Klassen gesetzt und haben praktisch protokolliert was sie gesehen haben und da wurde das erst Mal eine lange Liste, die Schüler die sie gesehen haben und was jeweils jeder kann, und aus diesem Fundus, sozusagen Beobachtungsfundus

haben sie dann ein Konzept entwickelt, haben sich überlegt was für ein Thema könnte es sein wo wir diese verschiedenen Möglichkeiten die die Schüler haben, die ja sehr unterschiedlich sind, einbringen könnten, wo können sich die Schüler sozusagen darstellen, bei welchem Thema und irgendwann sind sie dann darauf gekommen verschiedene Wetterlagen zu nehmen weil das natürlich sehr viel mit Fühlen und Empfindung und mit Temperatur und mit Wasser zu tun haben könnte und das ist dann halt realisiert worden, das wurde klassenweise aufgeteilt und dann haben wir überlegt wie können wir die Schüler in die Vorbereitung einbeziehen, sodass sie da sozusagen schon den Kontakt haben und vielleicht in der Vorbereitung in dem Herstellen von Materialien schon diese basalen Wahrnehmungen zu haben, das wird ja auch in den Projekten auch immer schon beschrieben, eigentlich ist der Prozess das Wichtige, und obs dann zu einer Aufführung kommt oder nicht wird manchmal gar nicht so wichtig sehen, bei uns war aber klar wir wollen was aufführen, wir wollen was zeigen was wir gemacht haben das war auch von den Studenten so gewollt, ja wie gesagt diese Vorbereitung, eine gewisse Werkphase sozusagen und dann die Überlegung wie stellt man Winter dar, wie stellt man Kälte dar ohne da nun die Heizung auszustellen in der Aula und die zweite Frage natürlich wie kann man das Publikum einbeziehen.

W: Mhm, welche Erfahrungen sollten denn die Kinder bei diesem Prozess, den du gerade angesprochen hast, machen?

G: Naja allgemein bei unseren Theaterversuchen ist es ja so, dass wir beobachtet haben, wenn Schüler in einer bestimmten Szene sind versuchen sie, das was um sie herum passiert zu begreifen, wahrzunehmen. Ich finde es ein Glück, dass wir nicht so ganz homogen zusammengesetzt sind in den Klassen, dass wir da eine gewisse Heterogenität haben, auch unterschiedliche Möglichkeiten, unterschiedliche Fähigkeiten da sind, sodass derjenige der gar nicht lautsprachlich sich äußern kann und sozusagen auf seine, ja 5 Sinne, und auf eine basale Wahrnehmung angewiesen ist um zu begreifen, eine Chance hat auch über das was verbal passiert Inhalte zu begreifen. Also davon gehe ich aus, das so was möglich ist, ich habs oft genug erlebt, dass dann eben auch entsprechende Reaktionen kamen und auch Schüler sich produktiv eingebracht haben und eben sich genauso dem Inhalt und der Situation angemessen verhalten haben, auch wenn ihnen das vielleicht naja auf den ersten Blick nicht zugetraut würde. Also offensichtlich haben wir es da geschafft sie so zu bewegen, oder sie so anzuregen, sodass sie mit ihren Sinnen und ich denke mal auch mit ihrem Denken und mit ihrem Versuch irgendwie sich auch auszutauschen mit der Umwelt,

dass bei ihnen was passiert, wobei wir nie eigentlich genau sagen können wie das passiert, was bei ihnen da abläuft. Auf jeden Fall ist es manchmal gewaltig, also wenn man die Gesichtsausdrücke sieht, die Gesten sieht, da findet eine Verarbeitung statt, und das ist mir wichtig, das wir das erreichen, ich gehe davon aus, dass jeder Schüler, der bei uns ist sich irgendwie auch wenn er noch in unseren Augen so wenig kann oder so eingeschränkt ist, sich irgendwie mit dem Leben erengiert hat, also sozusagen als fuktionierendes System, sonst hätte er sich vielleicht von diesem Leben schon längst verabschiedet, wenn er das nicht gemacht hätte und alles, was um ihn herum ist, das können seine Eltern sein, das kann die unmittelbare Umgebung sein, das können bestimmte Gebäude sein, usw. ich denke das ist alles in seinem Kopf gespeichert als Bedingung des Lebens und ich denke unsere Aufgabe besteht darin, mit ihm zusammen Strategien zu entwickeln wie er damit noch besser klarkommt, wie er mit neuen Dingen besser klarkommt, und dabei eben auch eine gewisse Selbstständigkeit, Teilselbstständigkeit entwickeln kann. Das ist sozusagen so mehr das pädagogische Ziel, also das was so als Konzept dahinter steht, ich hab immer gefunden je mehr man unseren Schülern zutraut, und nicht bei sich selbst schon irgendwie ne Grenze sieht, so ach das lernt er nie oder so, desto mehr kommt auch raus und desto mehr lernen sie, man ist dann völlig überrascht teilweise von den Ergebnissen und in dem Zusammenhang Theater und eben auch Basales Theater als ne Möglichkeit ne Situation zu schaffen die dem Alltag oder dem Leben nahe kommt mit den verschiedensten Einflüssen ob das beim Theater jetzt also was weiß ich, Licht, Farbe, Bewegung und so weiter, Publikum, hat schon auch ne ganze Menge, hat ja auch einen gewissen Stressfaktor erst Mal, wenn man nicht dran gewohnt ist, diese ganzen Scheinwerfer und so, müssen sich alle Schüler dran gewöhnen, übt aber die Verarbeitung von neuen Reizen, wie gehe ich damit um, habe ich jetzt Angst, oder bin ich interessiert und kann das einordnen, und das finde ich ist immer eine gute Übung für das spätere Leben und das ist schließlich ja auch unsere Aufgabe sie vorzubereiten.

W: Du meintest ja schon der Prozess ist beim Theaterspielen wichtig, vielleicht kannst du zu dieser Vorbereitungszeit noch etwas erzählen, wie geht ihr da vor?

G: Wir gehen vor wie bei allen Projekten, dass wir erst Mal ganz allgemein eine Orientierungsphase haben, das wird eigentlich auch überall so gemacht inzwischen und ich glaube der Theunissen hat da sogar Phasen formuliert für die Ästhetische Erziehung, ich weiß nicht ob du das ..?

W: Mhm ja, hab ich gelesen, ist aber schon ne Zeit lang her.
G: Ja, das kann man so machen, das trifft es eigentlich auch ganz gut, aber da findet jeder sicherlich seinen Weg. Also ne Orientierungsphase wos erst Mal darum geht um welches Thema solls eigentlich gehen, das ist nicht immer so, dass wir das Thema vorschlagen, sondern auch von Schülern viele Vorschläge kommen, wenn da mal nicht so viel kommt, wir habens oft auch so gemacht dass wir gesagt haben was würde denn eigentlich zu der Lebenssituation der Schüler gerade passen, jetzt gerade zum Beispiel Abschlussklasse, drei Schüler verlassen uns, da geht es darum wie bereiten wir sie sozusagen auf die Situation nach der Schule vor, wovon gehen die Schüler eigentlich aus, was wünschen die sich, und insofern sind wir auf das Thema „Wunschwelten“ gekommen, hast ja auch schon Beispiele dafür gesehen. Wir würden gerne daraus ein Theaterstück für den Theatermai entwickeln wo sicherlich auch basale Abschnitte drin sein werden, haben im Moment noch keine, wir sind noch nicht so weit gekommen, das müsste sicherlich der April dann geben, also wir haben das eigentlich bei allen letzten selbst entwickelten Theaterstücken so gemacht dass wir erst Mal ins Thema reingegangen sind, also wenn nichts von den Schülern gekommen ist dann haben wir so was vorgegeben, Wunschwelten, und haben sozusagen durch die Fragen zu diesem übergeordneten Thema, was wünscht ihr euch eigentlich, für die Situation, also wie wollt ihr wohnen, was wollt ihr arbeiten, und so weiter, und dann sammelt man sozusagen Material, und inhaltliche Zugänge, und das ist dann sozusagen die Phase wo man versucht so inhaltliche Inseln zu bilden, was sich eventuell miteinander irgendwie verbinden lässt, ne Story ist das noch lange nicht, und dann überlegt man ob man daraus ne Story bauen kann, und oftmals fällt den Schülern dann auch ne ganze Menge dazu ein, wir haben uns zum Beispiel eine ganze Zeit mit Märchen beschäftigt, haben bei den Märchen Grundstrukturen entdeckt, Rollen die immer wieder kommen, also Personen die immer wieder kommen, und dann gabs eine Situation wo einige Schüler gesagt haben wir wollen mal selbst ein Märchen überlegen, wie das aussehen könnte, und dann haben die, ich war gar nicht anwesend an dem Tag, haben die hier frei assoziiert und phantasiert wie son Märchen aussehen könnte das ihnen gefällt, und das hat eine Betreuerin aufgeschrieben und mit dieser Story sind wir dann auch in unsere Theatervorbereitung gegangen. Wir haben dann einen Text gemeinsam mit den Schülern entworfen, die haben weitgehend das auch selbst geschrieben oder formuliert, wir habens dann aufgeschrieben, wir haben geguckt wo Dinge sind die wir veranschaulichen können, die wir auch basale

veranschaulichen können, was für Gegenstände wir dazu brauchen, wir haben uns zusammen mit den Schülern Musik angehört, die eventuell passen könnte, ich hab alles Mögliche rausgesucht und hab ihnen das vorgespielt, und das war gleichzeitig noch die Übung den Charakter einer Musik zu erkennen und was wird da ausgedrückt, passt das zu der Situation, ja so war dann auch der Musikunterricht sozusagen miteinbezogen, also so versuchen wir so ein Thema, eine Theatervorbereitung möglichst vielfältig von verschiedenen Seiten ranzugehen, ja überlegen dann wie Dekorationen aussehen können, wie Verkleidungen aussehen können und letztlich bei dieser Geschichte mit den Märchen ist es dazu gekommen, dass wir uns dagegen entschieden haben das so aufzuführen, weil wir gesagt haben das ist schwierig mit einigen Schülern, wir wissen nicht so genau ob sie dann genau in der Situation an dem Tag erstens da sind und zweitens so gut beieinander sind, dass sie dann auch sozusagen das darstellen können was wir geübt haben oder was passt, und dann haben wir uns entschieden für ein Verfahren, was wir bis dahin noch nie gemacht haben, wir haben nämlich Szenen gestellt, haben das fotografiert und haben diese Fotografien dann montiert und son bisschen animiert und haben daraus sozusagen einen Präsentationsfilm gemacht, es ging um eine Prinzessin die sich in einen Prinzen verliebt und ihr Vater, der König hat sich aber Sorgen gemacht und wollte das eigentlich nicht, und deshalb befand sich die ganze Monarchie in Gefahr, und letztlich wars dann so, dass wir den Film haben ablaufen lassen bei der Aufführung, und wir saßen als Kinopublikum davor, und dann gab es eine Pause im Film, also wir haben Popcorn gegessen und haben uns wirklich so verhalten, wir haben Kinopublikum gespielt, Popcorn und dazwischenrufen und Gejohle und so weiter, und dann gab es eine Pause und dann kamen Pakete reingebracht von der Firma Verwandlo, Zalando also in Anlehnung daran, und dann haben wir die Pakete ausgepackt und da waren genau die Verkleidungen drinnen die man auf dem Film gesehen hat, also war das auch noch einmal ein haptisches Moment, und die konnten dann noch einmal ihre Verkleidung anziehen und dann saßen wir verkleidet als Filmpublikum dann vor der Fortsetzung des Films, war also ein sehr vielschichtiges Theaterstück eigentlich, mit vielen basalen Momenten natürlich auch, und wir waren son bisschen, ja wir hatten einfach schon mal was sozusagen im Kasten, was man zeigen konnte, und waren nicht so abhängig von den tagtäglichen Veränderungen, das ist natürlich immer schwierig bei unseren, die sind dann auch oft krank oder nicht da, und dann ist plötzlich die Hauptrolle nicht besetzt und so.

W: Mhm, die Kostüme, die Bühnenbilder und Requisiten hast du ja schon gesagt, da haben die Kinder mitgearbeitet.
G: Ja, ja
W: Was haben die Kinder da so alles gemacht?
G: Naja wenns um Dekoration geht, wenns um Bühnenbilder geht da wird dann in größeren Formaten gemalt, da muss man dann immer sehn welche Malwerkzeuge sie verwenden können, das können Schwämme sein, das können Malerrollen sein, das können Pinsel sein, das können so Art naja so Rasierpinsel praktisch sein, mit so kurzen Haaren, das können Stempel sein, das können Fingerfarben sein, ja.
W: Habt ihr die Materialen die ihr dann gebraucht habt extra besorgen müssen, oder habt ihr dann genommen was schon da war?
G: Das ist ne gute Frage (lacht). Also wenn uns irgendwas gefehlt hat haben wir das natürlich besorgt aber in den letzten Jahren bei den Theaterproduktionen hatten wir nicht sehr viele Möglichkeiten finanzieller Art, wir haben eigentlich von dem gelebt was wir hier haben, unsere Klasse ist bekannt dafür dass wir sehr viel recyceln, also wenn hier irgendwelche großen Kartons angeliefert werden dann kommt der Hausmeister zu uns und fragt: Na, könnt ihr das gebrauchen, ihr könnt doch immer alles gebrauchen! Und dann stellen wir das irgendwo hin und irgendwann können wir das dann bemalen oder irgendwas zuschneiden daraus, so große Pappen halt das ist immer sehr schön.
W: Mhm, in welchem Zeitraum findet dann die gesamte Vorbereitung so statt?
G: Unsere Theaterprojekte waren eigentlich also gedanklich sicher mit ein bisschen Vorlauf immer, aber die eigentliche Vorbereitung mit den Schülern, drei Monate. Man darfs auch nicht zu lange machen, da treten dann so Ermüdungserscheinungen auf, sowohl bei uns als auch bei den Schülern (lacht), oder man muss dann mal ne Zeit lang was anderes machen. Aber wenn wir daran, an so einem Projekt arbeiten dann versuchen wirs auch wirklich jeden Tag zu machen sodass jeder Tag ein kleiner Fortschritt zu sehen ist.
W: Mhm, ihr macht die Vorbereitung dann meistens im Klassenraum oder?
G: Im Wesentlichen im Klassenraum, ja.
W: Im Wesentlichen, ihr weicht dann auch zeitweise in andere Räume aus?
G: Ja wir haben einen Werkraum, wenn irgendwelche Holzarbeiten zu machen sind machen wir das dann da, oder wir weichen dann hier auf den Musikraum aus, das ist nur ein glücklicher Umstand, dass ich also hier den Musikraum habe und da gleich nebenan die Klasse, als wir hier reingezogen sind habe ich mir das auch so vorgestellt

und lief dann auch so, sodass wir also immer noch einen zweiten Raum quasi zur Verfügung haben, im Wesentlichen nutze ich diesen Musikraum hier, sodass wir also auch immer an die Anlage hier ran können und auch Computer zur Verfügung haben um beispielsweise mit den Schülern zusammen irgendwelche Musik zurecht zu schneiden, das habe ich alles mit Schülern zusammen gemacht, das ist auch noch so ein Moment, dass man dann natürlich auch die Arbeit am Computer noch mit einbeziehen kann, zumindest die Schüler, die am Computer arbeiten können, haben immer dann auch Aufgaben am Computer, sodass sozusagen das, was sinnvoll ist zu lernen für sie sich sozusagen in so einem Projekt dann manchmal einfach von selbst ergibt.

W: Wie viel Personal steht dann zur Verfügung bei so einem Projekt und während der Aufführung?

G: Bei der Aufführung ist das natürlich ganz wichtig, in der Regel versuchen wirs natürlich wirklich dann unter Umständen eine 1:1 Betreuung auf der Bühne hinzubekommen, bei vielen Stücken war das so, das ist auch, ja wie bei jedem Theaterstück, aber besonders bei Basalem Theater, dass jeder Schüler einen Assistenten an die Hand bekommt und die sich beide als Team fühlen und dann quasi durch die Erlebnislandschaft Theater, beide sozusagen das Abenteuer bestehen oder die Wahrnehmung machen, und der Assistent dann auch viel verbalisieren kann und die Zusammenhänge herstellen kann, das ist mir eigentlich immer wichtig, dass es nicht nur eine isolierte basale Wahrnehmung ist, irgendwo läuft ne Geschichte ab, ja natürlich der Schüler wird das auch in irgendeiner Weise begriffen haben, aber diese basale Wahrnehmung soll ja auch immer dazu dienen einen bestimmten Aspekt der Geschichte deutlich zu machen, auf einer bestimmten Sinnesebene, ja.

W: Mhm die Kommunikation ist ja auch ein spannendes Thema, welche Möglichkeiten haben denn die Schüler mit den Lehrern und miteinander zu kommunizieren im Basalen Theater?

G: Also du meinst sicherlich diejenigen die nicht sprechen können oder?

W: Ja genau!

G: Ja da sind natürlich Methoden der Unterstützen Kommunikation ganz wichtig, das ist auch immer weiterentwickelt worden in den letzten Jahren in dieser Schule, es sind viele Kollegen auf Fortbildung gewesen, wir haben einen extra Raum für Unterstützte Kommunikation, das ist sozusagen tagtägliche Arbeit und insofern auch sinnvoll wenn das bei kleinen Szenen oder Theaterstücken, Aufführungen genutzt wird, welche

Möglichkeiten haben wir da, es gibt die sogenannten Big Macks, das sind große Taster mit einem Speicherchip den man besprechen kann, manchmal ist das leider sehr kurz, die Zeit die man da zur Verfügung hat, das würde ich mir wünschen, dass die Chips etwas größer sind und dass man da auch mal nen Zusammenhang darstellen kann, das ist oftmals nur, weiß ich nicht ein Satz oder so, das ist ein bisschen wenig, insofern haben wir immer schon mal auch überlegt ob wir nicht doch wieder mit Kassettenrecorder arbeitet, oder natürlich auch mit Aufnahmegeräten die per Karte funktionieren wobei die digitalen Aufnahmegeräten von den Schülern ja auch schwer zu steuern sind, die Tasten sind alle klein und dafür gibt es noch keine Zwischengeräte, die die Bedienung adaptieren würden an den jeweiligen Schüler, also kenn ich zumindest keine, also Kassettenrecorder oder auch Kassettendecks hatten oftmals ne Timer - Funktion, sodass man da den Timer auf „on“ gestellt hat, den Strom unterbrochen hat und dann gibt es einen Power Link, ein Gerät über das man über eine Taste den Strom anstellen kann oder abstellen kann, und über die TImer - Funktion des Kassettenrecorders springt der dann an, das kann man nicht mit CD Spielern machen, das ist zumindest höchst selten, also CD Spieler mit Timer - Funktion gibt es nicht, ja welche Möglichkeiten bestehen es noch, natürlich Bildkarten, Fotos, was man da so benutzt in der Unterstützten Kommunikation, Talker, wir hatte bei JEKAWA eine Situation, die Szene in der Kombüse, da ist dann das Essen gekocht worden und zum Abschluss fuhr ein Schüler vor und er hatte einen Talker auf seinem Tisch, er hat die Taste gedrückt und dann hörte man eine Computerstimme sagen: „Guten Appetit“. Weiß gar nicht ob das im Film, war das glaub ich nicht ganz so gut rausgekommen.

W: Doch man hats gehört! Welche Möglichkeiten aktiv zu handeln gabs sonst noch für die Kinder im Basalen Theater?

G: Ja man geht ja davon aus dass sie sozusagen wenn sie die Szene und wenn sie die Deko und wenn sie die Gegenstände mit vorbereiten, dann gehen sie ja damit schon handelnd um, also das kann man natürlich erst beginnen wenn man überlegt hat wie kann man denn die Geschichte die man darstellen will oder die Situation die man darstellen will, quasi elementarisiert hat, also sozusagen in kleinste inhaltliche Komponenten der Geschichte zerlegt hat, also einfach in dem Sinne, dass die Schüler beispielsweise dann von einem Gegenstand die Oberfläche berühren oder von einer Flüssigkeit die Konsistenz bestimmen können, klebt das, oder ist das wie Wasser, oder

haftet es nur einen Moment und fließt dann runter, ich denke das wären so Unterschiede die unsere Schüler wahrnehmen würden.

W: Mhm.

G: Und wenn das zu einer bestimmten Geschichte, wenn es gerade darum geht beispielsweise verschiedene Flüssigkeiten zu unterscheiden die auseinander zu halten, dass es wichtig ist für eine Situation, daraus folgt irgendwie wiederum eine Wende der Story, dann könnte man das durchaus machen, was weiß ich, Oberflächen, verschiedene Materialien, ob nun also das Fühlen, die Unterscheidung, ob das aus Holz ist, aus Metall, oder aus Plastik, oder ob es was brösliges ist oder was flüssiges oder verschiedene Düfte zu unterscheiden, verschiedene Farben und von der Farbe vielleicht auf den Inhalt zu schließen, ja.

W: Mhm, also bei der Aufführung von JEKAWA hab ich gesehen auf der Aufnahme, da wurden auch so Bewegungsabläufe mitreingenommen, da habt ihr ja geschaut was die Kinder können, und darauf aufgebaut oder?

G: Ja also bei JEKAWA haben wir im Grunde genommen das aufgegriffen was wir beim Basalen Theater quasi für uns gelernt haben, dass es nämlich sinnvoll ist davon auszugehen, was die Schüler können, und meine Idee war auch wieder zu gucken, die Schülerschaft hatte sich auch verändert, natürlich, also 2006 war das Projekt „Über den Wolken“, also das rein Basale und neue Schülerschaft und alle Klassen haben also erst mal geguckt was können sie, haben das aufgeschrieben, und so der Haupttitel war eigentlich von Anfang an, jeder soll das einbringen was er kann, und da zu dem Zeitpunkt war die Geschichte überhaupt noch nicht klar, ich hatte zwar so ein paar Vorstellungen, irgendwelche Personen sollten ein kleines Abenteuer erleben und irgendwann kam dann die Idee mit den beiden Mädchen und dem Koffer der auf dem Flughafen zurückgeblieben war und die beiden versuchen irgendwie nach Sansibar zu kommen wo ihr geliebter Rockmusiker wohnt, ja.

Die Überlegung war, wenn man wirklich alle Schüler mit ihren Fähigkeiten mit einbeziehen will muss man eine Geschichte finden, wo möglichst viele verschiedene Situationen dargestellt werden, also inhaltlicher Art, und angeboten hat sich da ein Schiff mit verschiedenen Decks, da gabs dann eben die Küche, was natürlich basal auch interessant ist, vom Essen her, es gab den Wellnessbereich, da bot sich an sozusagen die Basale Stimulation die wir tagtäglich machen mit einigen Schülern und auch so ein bisschen Snoezelen dabei, das sozusagen zum Thema zu machen, also den Alltag zum Thema zu machen, insofern bot sich das an, da in der Wellness- und

Saunalandschaft kam dann beispielsweise ein Mädchen die hat zu diesem Zeitpunkt täglich geübt Treppen zu steigen, ich glaube das ist auch in einem Interview mit der (Name einer Kollegin), hat sie das sehr gut beschrieben, die ist leider krank, die hätte sicher noch einiges dazu beitragen können, und so ist also die alltägliche Situation, ich versuche zu lernen Treppen zu steigen, auf die Theaterbühne gekommen, also hat es ganz viel mit dem Alltag zu tun.

W: Mhm, ihr habt ja das Publikum auch eingebunden, vielleicht magst du was dazu erzählen wie ihr das so gemacht habt?

G: Ja beim Basalen Theater, 2006, „Über die Wolken“, da gings ja darum Winter und Kälte darzustellen, da lag es nahe mit Eiswürfeln umzugehen und Kälte fühlen zu lassen, Einbeziehen heißt natürlich auch, es war nicht so unmittelbar von den Handlungen, aber wenn man beispielsweise zu so einer Szene, Winter- und Kälteszene eine bestimmte Musik spielt denke ich mir mal schafft man bestimmte Voraussetzungen über die Wahrnehmung der Zuschauer, dass sie sich besser einfühlen können, nicht nur für die Schüler und für die Mitarbeiter, sondern es wird eine Gesamtatmosphäre hergestellt. Ich glaube bei der Sonnenszene ist was zu trinken verteilt worden, bei der Gewitterszene kann ich mich jetzt nicht daran erinnern, beim Regen, ob da Schirme verteilt worden sind, weiß ich nicht mehr, aber das hätte man sicherlich noch ausbauen können, das war einfach der erste Versuch mit Basalem Theater, die Studenten hatten überhauptkeine Vorkenntnisse, die haben zum ersten Mal mit unseren Schülern zusammengearbeitet und überhaupt ein Theaterstück gemacht und insofern musste man da ein bisschen Abstriche machen.

W: Mhm, obwohl ihr das Publikum mit einbezogen habt seit ihr doch immer bei einer gewissen Abgrenzung zwischen Bühne und Zuschauerraum geblieben, warum habt ihr das so gestaltet?

G: Das ist sicherlich einmal aus einem gewissen traditionellen Verständnis von Theater entstanden, wenn man eine Geschichte theatermäßig aufbereitet mit Schülern dann will man das natürlich auch irgendwann vorführen, und ich denke das ist es wahrscheinlich sogar, dass wir gerne den Schülern ermöglichen wollen beispielsweise ihren Eltern, ihren Bekannten, ihren Verwandten etwas zu zeigen, was sie können oder auch Anderen die vielleicht nicht täglich mit Menschen mit Behinderung umgehen zu zeigen, die können auch was, man kanns sogar ansehen man kann sogar Spaß dabei haben, ja beim Regenbogenfisch wars so, dass wir da diese ganze Unterwasserwelt, das war so märchenhaft und eine völlig eigene Welt die da entstanden war mit der

Musik und mit Beleuchtung und mit sehr aufwendigen Dekorationen und Tüchern und ja, Lichtelementen, dass dann ein Kind aus dem Kindergarten, die waren hier aus dem (Name des Kindergartens) zu Besuch bei einer Aufführung, als das dann vorbei war hat das Kind seine Erzieherin dann gefragt: Und wann kommen die Behinderten?
W: (lacht)
G: Das fand ich ein wunderschönes Kompliment (lacht).
W: Ja echt! (lacht)
G: Die hatten sich offensichtlich darauf vorbereitet, die Erzieher hatten wahrscheinlich gesagt: Ja die sind ganz anders und: Die sind nicht so wie ihr und so, ja, und: Da muss man auch ganz vorsichtig sein und keine blöden Bemerkungen machen und so, und die waren so fasziniert von dem was da ablief.
W: Und wie waren sonst die Reaktionen?
G: Ja riesiger Erfolg von Anfang an, Regenbogenfisch, wir haben überhaupt nicht damit gerechnet, es wurde für uns immer größer und immer, ja auch anstrengender natürlich und es gab viele Kollegen die gewarnt haben, ich würde ihre Schüler überfordern und die sich dann auch ein bisschen zurückgezogen haben, es war auch durchaus eine Diskussion, darauf sind wir noch gar nicht gekommen jetzt, Theater ist nicht von Anfang an von allen befürwortet worden, kleine Szene ja, aber so etwas großes dann noch mit Scheinwerfern, zu viel Stress für einige Schüler, es wurde hin und wieder mal gesagt: Also mit dem Schüler kannst du das wirklich nicht machen, den lassen wir außen vor, es gab zum Beispiel eine Schülerin die hat sich in ihrem Rollstuhl wirklich kaum bewegt und es waren kaum Reaktionen zu sehen bei ihr, nur ganz, ganz feine, man musste sehr genau und sehr lange hinschauen, und da kam es zu einer Diskussion im Kollegium, was wir jetzt mit der machen und so weiter, und dann sagte ich: Warum legen wir sie nicht einfach auf ein großes Sitzkissen, auf ein Liegekissen, da wird sie eingehüllt mit Tüchern, und die sah so schön aus, die hat ein ganz feines Gesicht gehabt, da haben wir gesagt das ist unsere Perle, unter Wasser ja, und dann hab ich ne Musik dazu gemacht und es war ne wunderschöne Szene, es war ganz viel abzulesen bei ihr, das waren so Momente die, ja damit hatte ich auch nicht gerechnet, das war einfach sehr schön, das war sehr bewegend, und vor allen Dingen wenn Schüler dann, nach dieser langen Vorbereitung und dann in den Aufführungen wenn man gesehen hat sie machen nicht nur das, was wir geübt haben, sondern sie haben ihren eigenen Kopf und variieren da sozusagen, improvisieren.
W: Mhm, und wie war das mit den Eltern, wie waren die Reaktionen da?

G: Sehr erstaunt, was so ihre Kinder können, sie waren natürlich stolz und umgekehrt auf der Schülerseite muss man natürlich auch sagen, und das war ja die ursprüngliche Frage warum sind wir eigentlich bei dieser Trennung geblieben, dieser Effekt, ich führe etwas vor, führt zu mehr Selbstbewusstsein, höheren Selbstwertgefühl, ich trau mich was, vielleicht erst hab ich ein bisschen Angst und ich mag das aber nicht sagen was ich da gelernt habe und so aber es dann gerade zu tun und sozusagen die Anforderung zu spüren die Aufgabe zu spüren, ich glaub das ist bei allen Schülern so, dass sie auch spüren, das ist meine Grenze, und ich geh da jetzt ran und ich mach es und hab dann damit Erfolg und bekomme dafür Beifall, und es ist ja auch eine besondere Atmosphäre, in der Aula, wenn da hundert Leute sitzen, und die Temperatur steigt, das sind schon besondere Momente und das ging uns glaub ich früher in unserer Schulzeit nicht anders, ich weiß nicht ob du solche Erlebnisse hattest, wie bist du zum Theater gekommen, könnte ich ja auch mal fragen (lacht), ich hab solche Momente erlebt in der Schulzeit und die sind immer noch bedeutend für mich und das geht eigentlich allen so, Schulaufführungen, was man an Theater gemacht hab, das bleibt einfach im Kopf.

W: Mhm, ihr arbeitet ja immer mit Projektunterricht, aber fällt dir vielleicht ein Unterschied im Verhalten der Schüler auf, je nachdem ob ihr ein Theaterstück vorbereitet oder wenn ihr normalen Unterricht habt?

G: Also bei uns, ich kann das nur für meine Klasse sagen, ist es ähnlich vom Herangehen her, also von den vielfältigen Zugangsweisen zu Inhalten und zu Themen, Theater bedeutet aber dann nochmal, dass in ganz anderen Dimensionen gedacht werden muss, und das merken die Schüler auch, dass wir beispielsweise hier im Musikunterricht Aufnahmen machen, dass wir Lieder die ich dann beispielsweise für so Theaterszenen beispielsweise das Recycling Projekt, wo wir aus alten Milchtüten Kleider hergestellt haben, aus Safttüten Taschen und so, hab ich einige Lieder geschrieben und die haben wir dann hier im Musikraum aufgenommen mit den Schülern, also erst geübt und dann haben wir gesungen und aufgenommen, und dann auf der Bühne abgespielt von der CD und sie konnten dann auf der Bühne dazu singen, das hat sich als eine ganz günstige Form erwiesen, dass die Texte nämlich auf jeden Fall irgendwie rüber kommen, weil sie dann in der Situation doch manchmal nicht in der Lage sind so deutlich zu singen, und das ist einfach schade fürs Publikum wenn das dann nicht verstanden wird, also Aufnahmen und mehr auch beispielsweise die ganzen Werkaufgaben die gemacht werden, es ist vielfältiger, es ist mehr und es ist

einfach auch mehr Bewegung drin insgesamt in der Klasse, es sind mehrere Arbeiten die parallel laufen fürs Theater, das macht man normalerweise im Unterricht, ist das nicht so stark, kommt zwar auch mal vor dass Arbeitsgruppen gebildet werden, aber dass so jeder oder immer zwei für eine bestimmte Sache verantwortlich sind und organisieren, man muss viel organisieren, und man muss eben auch in den Veranstaltungsraum rüber gehen, man muss sich ans Licht gewöhnen, diese ganzen theatertyptischen Geschehen, es ist eigentlich mehr Trubel, mehr Bewegung, größere Anforderungen, ja auch an Geduld, an ja auch vielleicht aushalten, auch mal Stresssituationen aushalten, auch mal angespannte Situationen mitmachen, auch vielleicht mal genervt sein weil man ist vielleicht unter Termindruck und wollte das für morgen fertig haben und dann klappt das nicht, das ist im normalen Unterricht nicht so.

W: Mhm, in wie fern glaubst du haben die Schüler Möglichkeiten sich spielerisch mit Elementen des Theaterstücks auseinanderzusetzen?

G: Also das läuft im Vorfeld, klar die Zeit muss sein. Bei unserem augenblicklichen Projekt was im Moment noch nicht so ganz viel mit Theater zu tun hat, es soll einmal dazu kommen, aber das Wunsch- und Traumhaus was sie sich zusammengezeichnet haben, dass daraus jetzt ein Spiel geworden ist, es ist ja noch nicht ganz fertig, es soll ein Würfelspiel sein, sodass ein Parkour entsteht und man sozusagen von einer Traumwohnung oder einem Traum- oder Wunschraum zum nächsten wandert per würfeln und man zwischendurch immer Aufgaben lösen muss per Karten die man dann zieht, das sind so spielerische Elemente die wir versuchen natürlich auch immer wieder mit rein zu nehmen, es gibt Phasen, auch in normalen Projekten, wo wir fast regelmäßig jeden Nachmittag Spiele anbieten, und diese Spiele haben oftmals auch etwas mit den Inhalten zu tun, aber deine Frage ging eher dahin ob sie das auch selbstständig machen können, oder?

W: Ja genau.

G: (Name des Schülers) zum Beispiel der beschäftigt sich sehr gerne mit beispielsweise Steinen, Bausteine, Legosteine zum Beispiel, da wühlt er dann, da kann er sich bestimmt ne ganze Stunde damit beschäftigen, wühlt und scheint auch irgendwie Steine zu vergleichen und holt sie raus und wirft sie irgendwo hin, der ganze Boden ist dann bedeckt, oder er versucht Steine von einem Behälter in ein anderen umzupacken, ja, das sind so Sachen die er für sich entwickelt hat, das macht er gerne, und wenn so etwas ne Bedeutung haben könnte für ein Theaterstück dann würden wir

das auch jederzeit einbeziehen, so hat er beispielsweise diese erste Szene in JEKAWA da diesen, weiß gar nicht wie mans nennt, diesen Streureiniger, die hat man früher genutzt, auf den Boden verteilt sodass dann gefegt werden konnte. Grade war mir noch was anderen eingefallen, Bausteine, JEKAWA, ach so, (Name des Schülers) hat bei einem Theaterstück auch etwas aus seinem Alltag mit eingebracht, und zwar jeden Morgen geht die Klasse hier durchs Gebäude und fragt das Essen ab und verteilt die Essensservietten, früher sagte man immer Lätzchen, und er hält in der einen Hand, seine kräftige Hand, seine rechte, einen großen Korb und schleift den hinter sich her und das hat ne Weile gedauert, am Anfang hat er ihn immer losgelassen und hat das auch nicht verstanden, warum soll ich das jetzt machen, und dann war das offensichtlich so, dass er den Zusammenhang begriffen hat und jetzt hält er ihn immer ganz kräftig fest, schleift ihn mit und übt ne gewisse Kraft aus, es ist ein gewisser Wiederstand da, wenn da auch noch was im Korb da ist, das ist auch eine Form von basaler Erfahrung für ihn, ja, also ein Gewicht und er muss was festhalten und das ist ja auch ein willentlicher Akt, gleichzeitig verknüpft sich die basale Erfahrung auch noch mit einem kognitiven Effekt, und das halte ich für so wichtig, ich kann mir eigentlich schwer inzwischen ein Basales Theater oder Theater mit basalen Aspekten vorstellen, wo das nicht miteinander verknüpft ist, vielleicht macht das auch niemand, vielleicht hab ich da auch einen falschen Eindruck manchmal, dass die basalen Funktionen sozusagen der einzige Grund ist um so eine Form von Theater zu machen, dass anderes Erleben irgendwie nicht berücksichtigt wird, ich lese zum Beispiel ganz wenig darüber wie unsere Schüler Atmosphäre wahrnehmen, Stimmung wahrnehmen, Beziehungen wahrnehmen und abspeichern, was behalten sie davon, sie haben ganz offensichtlich ja auch ein Gedächtnis für Personen, für Menschen die irgendwie mit ihnen umgehen und sie können offensichtlich sehr genau unterscheiden mit wem sie gut können und mit wem sie nicht so gut können, wo speichern die das eigentlich, das ist doch nicht nur basal und manchmal denk ich ja, so wie ein Mensch mit getrübtem Augenlicht oder sogar mit ner Blindheit andere Fähigkeiten entwickelt als wir, einfach weil er sich sonst nicht zurecht finden würde, so ist das möglichweise auch bei unseren Schülern, die, so eingeschränkt wie sie sind, trotzdem irgendwie mit dem Leben zurechtkommen.

W: Mhm, was denkst du was ist das, was die Kinder aus dem Basalen Theater für sich mitnehmen?

G: Ja eigentlich genau das, ich habe eigentlich immer beobachtet dass ihnen das Spaß gemacht hat weil das neue Anregungen waren, sie auch Dinge übernommen haben aus dem Theater, dass sie sich ganz offensichtlich auch an vieles erinnern, das ist ja bei einem Menschen der nicht spricht erstmal ein bisschen schwierig ihn darauf anzusprechen, man kann das, wie ich gefunden habe, darüber machen indem man noch mal erzählt davon, dann kann es sein, ah ja, ein Leuchten in den Augen oder so, oder eine besondere Regung, also man kann darüber reden, das weckt sozusagen Erinnerungen, man kann auch Fotos zeigen, die man dann gemacht hat in den Situationen und man kann beispielsweise die Lieder, die wir da so erarbeitet haben und gesungen haben, führen in der Regel immer dazu, bei welchem Schüler auch immer, der dabei war, erinnert sich sofort, auch wenn das zwei, drei, manchmal fünf Jahre zurück liegt insofern, ich habe dieses sogenannte Making off von JEKAWA, diese Zusammenfassung mit den Interviews, habe ich Theater fürs Lebens genannt und ja nicht mehr und nicht weniger haben die Schüler davon, also jetzt mal bisschen grob gesagt (lacht). Ich hab schon das Gefühl dass ihnen das was fürs Leben bringt, weil das Theater von der Komplexität her dem späteren Alltag durchaus nahe kommt.
W: Mhm, gibt’s irgendetwas was du bisher noch nicht ausprobiert hast im Basalen Theater wo du dir denkst, das würd ich gerne mal machen, ganz abgesehen von finanziellen und materiellen Einschränkungen?
G: Ich hab ja schon gesagt, dass ich eigentlich gegen so ein ganz strenges und reduziertes Basales Theater, das kann ich mir irgendwie nicht vorstellen, aber ich möchte diesen Mix, den wir immer angestrebt haben in den letzten Jahren, würde ich gerne noch mal versuchen ein bisschen konsequenter zu leben, sodass man für die einzelnen Schüler noch mehr basale Erlebnisse ermöglicht und ruhig mal ein bisschen versuchen rumzuspinnen und verrückt zu sein dabei und ob man da nicht doch die traditionelle Aufteilung Publikum und Bühne durchbrechen müsste, also ein bisschen experimentieren mit diesem Aspekt und mit Basalem Theater würde mich schon noch mal interessieren, ich weiß nicht so genau ob das nun alle Kollegen mitmachen würden, wir haben ja im Moment dieses TUSCH Projekt, vielleicht sollte ich darüber noch was sagen?
W: Ja gern!
G: Das geht so ein bisschen in die Richtung, das hat sich zufällig ergeben, TUSCH, Theater und Schule, vom Senat gefördert, normalerweise gehen die Schulen mit verschiedenen Klassen ins Theater und entwickeln dort mit Mitarbeitern des Theaters

ein Theaterstück, das ist nun bei uns so nicht möglich, weil die Schüler einfach nicht so mobil sind und dann haben wir zusammen mit den Initiatoren von TUSCH überlegt wie wir das machen können, die haben dann vorgeschlagen wir schicken euch zwei Künstler, einen Tänzer und einen Musikpädagogen und die sind gekommen, haben sich die Schüler angeguckt, im Grunde genauso eigentlich vorgegangen wie wir das immer gemacht haben, sind durch sämtliche Klassen gegangen und haben sich einiges angeguckt, kleine Szenen die von den Schülern gespielt worden sind, und sind dann zu einem Konzept gekommen, dass sie gesagt haben sie würden sich gerne auf Klang und Bewegung erst mal reduzieren, sodass also Klänge produziert werden mit bestimmten Instrumenten, einmal mit Saiteninstrumenten oder auch mit Becken, Gongs, das war so die zweite Ebene und das dritte war der Gesang, also die Klänge sind produziert worden von Mitarbeitern unter Anleitung von dem Musikpädagogen, der uns dann Einsätze gegeben hat, die Struktur quasi vorgegeben hat und der Tanzpädagoge, der Tänzer hat sich zusammen mit Schülern auf eine große Matte begeben und hat versucht die Schüler zu Bewegung zu animieren indem er was vorgemacht hat oder auch mal einen Arm genommen hat, eine Hand genommen hat, auch einen Schüler mal getragen hat und diese Bewegung sollten in irgendeiner Weise korrespondieren mit den Klängen oder auf sie reagieren oder eine Antwort finden oder selbst Signale setzen in dem beispielweise irgendwelche Gebilde sozusagen entstanden sind und daraufhin wiederum die Klänge reagieren konnten, also sie haben im Grunde genommen gesagt, sie wollen eigentlich, ja, basal herangehen und zwar erst mal reduziert auf das hören und auf die Bewegung, Bewegungsaspekte und Gleichgewicht und das Berühren und das fand ich einen interessanten Ansatz, hoffe auch immer noch dass wir dazu kommen dass wir das einem Publikum möglicherweise vermitteln können, dass auch unsere Schüler auf diesen Ebenen in der Lage sind etwas darzustellen was in ihnen vorgeht oder selbst sozusagen eine Reaktion auf diese gestaltete Umwelt zu finden, ja.

W: Mhm, gibt’s noch etwas was du ergänzen möchtest, was ich vielleicht vergessen hab?

G: Hm naja über die Schülern so wie sie reagieren in der Vorbereitung vielleicht noch der Aspekt: jeder macht es halt auf seine Weise, jeder ist anders, jeder hat sozusagen sein eigenes System aufgebaut mit dem er klar kommt also das hatte ich ja ganz am Anfang versucht darzustellen und das muss man einfach beachten, das ist vielleicht noch ein wichtiger Aspekt, wenn wir Theater vorbereiten, wenn wir Basales Theater

vorbereiten, dann glaube ich, dass wir nicht davon ausgehen dürfen, dass bei den Schülern genau die Reaktion kommt die wir uns vielleicht vorstellen, darüber reden wir auch in unserem Team ganz oft, wahrscheinlich kennst du auch diesen Aspekt schon, (Name einer Kollegin) wird das sicherlich auch schon angesprochen haben, das wir das beachten, dass es zu einer völlig anderen Reaktion kommen kann oder zu einem anderen Handeln, und dafür offen zu sein, das was die Schüler anbieten sozusagen, spontan anbieten, und wenn man da nicht mit ner vorgefassten Vorstellung rangeht, ich find das sowieso gut, nicht nur mit unseren Schülern sondern überhaupt als Prinzip im Schulwesen, an Schüler so ranzugehen, offen zu sein für alles was an eigenen Wegen und an eigenen Vorstellungen kommt, und es gibt ne gewisse Tendenz bei uns zum Beispiel in der Mathematik zu untersuchen welche Wege finden Schüler eigentlich von alleine um zum Ziel einer Aufgabe zu kommen, und da gibt es immer verschiedene Wege, und dass das honoriert wird, beispielsweise, und nicht nur das honoriert wird dass das nachgemacht wird was der Lehrer vorgemacht hat, dabei lernt man vielleicht das nachmachen und den Gehorsam und die Disziplin und nur nachzuvollziehen, aber da entwickelt sich keine Kreativität, und ich denke mal die Schüler, auch unsere Schüler, wenn sie mit dem Leben irgendwie klar kommen hab sie auch kreative Elemente, gut das war vielleicht noch wichtig.
W: Gut, danke für das Gespräch!

13.5.8. Transkript Frau H

Alter: 64
Ausbildung: Lehrerin für Grund-, Haupt- und Realschule, Reha - Pädagogin
Momentane Anstellung: Halbe Stelle als Klassenlehrerin, halbe Stelle in der Schulleitung

W: Ok, zuerst würde mich interessieren wie sie dazu gekommen sind, Basale Theaterstücke mit Ihrer Klasse umzusetzen?
H: Wir haben mit den Schülern, die ein bisschen sprechen konnten und trotzdem schwer behindert waren ganz viele so kleine Szenen und Rollenspielchen gemacht und solche Dinge, und dann kam mein Schwager, (Herr G) mal auf die Idee ein

richtiges Theaterstück zu machen, dann haben wir überlegt was wir machen können, und er hat den Regenbogenfisch, hat er sicher schon von erzählt, vorgeschlagen
W: Mhm
H: Und sind dann über einen langen Vorlauf in die Diskussion eingestiegen und haben dann sehr überlegt, was könnte Theater für unsere Kinder bedeuten und sind dann auf dieses Basale Theater gekommen, haben uns viel mit FRÖHLICH beschäftigt und solchen Dingen und haben uns immer überlegt: Wo können wir unsere Kinder Theater spielen lassen also ohne sie zu vergewaltigen, das ist ja immer das Problem bei behinderten Menschen die dann von A nach B geschoben werden und ihre eigenen Bedürfnisse werden dabei gar nicht berücksichtigt, und darum war das ein ganz langer Prozess der immer wieder neu angerollt wurde bei jedem neuen Theaterstück.
W: Mhm, welche Ziele haben sie da für sich formuliert, was wollten Sie erreichen in den Basalen Theaterstücken?
H: Wir wollten erreichen, dass die Kinder sich selbst daran auch wiederfinden, dass wir ihnen nicht irgendwie ein Stück aufstülpen und etwas, was sie vielleicht inhaltlich gar nicht wirklich verstehen, sondern dass sie ihre eigenen Empfindungen und Gefühle mit rein bringen konnten und wir ihnen auch ganz nah bleiben konnten beim Theaterspielen, wir können sie ja auch nicht dort hinstellen und alleine lassen, ne.
W: Mhm, ja. Gab es auch Förderziele die formuliert wurden?
H: Ne, also ich würde sagen nein, das sehen vielleicht andere Kollegen anders, da gings in erster Linie um die Freude am Theaterspielen, gut das ist ja auch ein Förderziel, dass die Kinder Spaß haben und ein Ziel war natürlich schon auch dass wir wirklich alle zusammen etwas gemacht haben, dass wir uns als große Gemeinschaft auch empfunden haben, aber es ging nicht darum, dass der Schüler jetzt lernt die rechte Hand immer hoch zu heben, sag ich jetzt als Beispiel einfach mal, solche Ziele hatten wir da nicht, weils eigentlich um die Freude an dem Spielen und an dem Zusammensein, das Wirken von Licht und so diese Eindrücke die waren wichtiger als irgendwelche Ziele.
W: Wie war die Vorbereitung zu den Theaterstücken, wie hat sich das entwickelt?
H: Wir haben meistens oder sehr oft mit den Liedern angefangen, also das erste Stück war ja ein vorgegebenes Stück die nächsten Stücke haben wir selber entwickelt und da sind wir so klassenweise, da haben wir einfach uns ein grobes Thema überlegt, das haben wir Lehrer uns überlegt, es kamen aber zum Teil auch Anregungen von den fitteren Schülern, also von den Schülern die das mit uns auch diskutieren konnten, dies

ja durchaus auch gab, dann haben wirs oft so gehabt dass sich ein, zwei Klassen zusammengetan haben und dass die dann überlegt haben was für ihre Schüler speziell eine schöne Beschäftigung (…) wäre und haben dann versucht daraus ein Ganzes zu machen. Also die Vorbereitung fing zuerst in kleinen Gruppen an und an den Wochenenden haben wir das dann für alle nahe gebracht und haben das dann so Stück für Stück zusammengesetzt.

W: Was war ihnen bei der Auswahl des Themas wichtig?

H: Ja schon Themen aus dem Märchenbereich so Geschichten die die Kinder gerne hören oder auch aus ihrer eigenen Welt, also einmal zum Beispiel haben wir ja gemacht „Komm und fliege mit mir fort“, da gings wirklich darum auch für die älteren Schüler die sich abnabeln müssen aus der Schule raus aus dem Elternhaus ins Heim kommen und solche Dinge da haben wir so Phantasien entwickelt wie Kinder sich oder Jugendliche sich fühlen können also es war schon so ein bisschen aus der Erfahrungswelt der Kinder auch geguckt.

W: Also Sie haben ja gesagt Sie haben zuerst in kleinen Gruppen gearbeitet wie genau hat die Zusammenführung dann stattgefunden?

H: Wir haben eben beim ersten Mal beim Regenbogenfisch festgestellt dass es für die Kinder unendlich anstrengend ist wenn sie die ganze Zeit und bei allen Proben dabei sein müssen und auf der Bühne stehen müssen, dass die das nicht verkraften so immer diesen großen Geräuschpegel darum haben wir das erweitert in der ganz kleinen Gruppe in der Klasse angefangen dann vielleicht zwei Klassen zusammen und dann Szenenweise und dann irgendwann war das dann das Ganze, damit die da so reinwachsen konnten.

W: Mhm, wie hat da die Zusammenarbeit unter den Pädagogen da funktioniert, also wie ist das abgelaufen?

H: Wir haben dann irgendwann den Punkt gefunden wo wir gesagt haben wir treffen uns einmal in der Woche immer einer aus jedem Team, aus jeder Klasse, immer der der besonders engagiert für Theater ist, der am meisten Lust dazu hat, wir haben dann besprochen wie der Stand in den einzelnen Teams ist in den Gruppen und was als nächsten kommen könnte und haben auch mal schon kleine Sequenzen gefilmt und angeguckt und besprochen und so und wir haben das dann natürlich auch in die Konferenzen getragen wo dann alle dabei waren, da gabs dann oft ziemliche Kontroversen weil das was wir toll fanden andere gesagt haben: Kann man nicht machen, geht überhaupt nicht und die Begeisterung für Theater und für so

Projektunterricht ist nicht allgemein gleich weil das natürlich den Alltag völlig verändert und es bestand nicht immer Konsens, die einen fanden es viel wichtiger den regelmäßigen Alltag zu haben so Unterrichtsprogramme und wir haben gesagt für eine gewisse Zeit ist das eben Programm und Projekt und so, naja das hing so ein bisschen von der Begeisterung der einzelnen auch ab, man kann ja als Lehrer einen Großteil der Begeisterung auch auf die Schüler übertragen wenn man will, ne, und wers nicht will kann natürlich auch die andere (Richtung) auf die Schüler übertragen (lacht) und dann haben wir irgendwann gesagt ok, das nächste Stück machen nur die die Lust haben dazu und es ist kein Zwang dass alle mitmachen, und plötzlich waren alle da (lacht).

W: Mhm, und sind die großen Entscheidungen dann basisdemokratisch betroffen worden?

H: Ja, haben wir schon versucht, ja also eben wie gesagt über die Teamabgesanten.

W: Haben Sie bei den Materialien, die Sie dann fürs Theaterstück verwendet haben das genommen, was schon da war oder haben Sie neue Materialien besorgt?

H: Ja beides, wir sind sicherlich auch von den Dingen ausgegangen die die Kinder gut kennen, die sie zum Beispiel auch in den Therapien gebrauchen also wenn ein Kind nicht laufen kann aber wunderbar auf dem Fahrrad fährt dann haben wir versucht auch im Theaterstück dieses Kind Fahrrad fahren zu lassen oder so ne, also schon die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit eingebaut, versucht mit einzubauen und auch Materialien na klar, Dekoration und Materialen das musste auch angeschafft werden, wir haben einen Förderverein, da bin ich auch drin in der Leitung und dadurch haben wir dann auch ein paar Gelder noch gekriegt, wenn wir was brauchten, zum Beispiel die Anschaffung der Vorhänge, inzwischen muss das ja alles beschichtet sein und so ne, das war ein richtig großer Posten und das hätte die Schule nicht tragen können, (als normales Inventar) ne, das haben wir über den Förderverein gekriegt.

W: Technische Materialien verwenden Sie auch bei den Basalen Theaterstücken?

H: Ja klar, also allein schon mal Mikrophone, Beschallung und so, wenn die Kinder selber was sagen sollen oder auch nur Laute von sich geben, die sind sehr leise, da muss man einfach mit Mikros arbeiten und so, also wir haben hier ein sehr gutes technisches Equipment das hat Ihnen (Herr G) sicherlich gezeigt?

W: Noch nicht, aber vielleicht noch später (lacht)

H: Ja das macht er bestimmt noch, also wir haben drüben in unserer Pausenhalle Mikros, Scheinwerfer, Lautsprecher und sowas und natürlich auch beispielsweise ne

Nebenmaschine die kommt eigentlich ganz oft vor oder andere technische Geräte und auch die Orchestermusik wird verstärkt und so.
W: Wurden Materialien mit den Kindern auch gemeinsam gebastelt, zum Beispiel Bühnenbilder?
H: Ja, wenns möglich war schon aber unsere Kind sind zum großen Teil nicht so richtig in der Lage so größere Sachen zu bauen, also wir haben vieles im Unterricht gebaut und sie waren dabei und haben Teile mitgemacht, es wurde schon nicht in der stillen Kammer sondern mit den Schülern auch die Kostüme besprochen und so.
W: Wie ist denn die Vorbereitung fürs Basale Theater überhaupt so in den Unterricht eingeflossen?
H: Naja wir sind ja ne Schule für geistig Behinderte und Unterricht ist sowieso anders als das in der Regelschule ist, wir haben sehr stark sowieso Projektunterricht, wir haben nicht von 8 - 9 Deutsch und von 9 – 10 Mathe oder so sondern der Vormittag wird gestaltet auch durch die Bedürfnisse der Kinder, dann müssen sie essen, dann müssen sie gepflegt werden und so weiter und dann haben wir dazwischen eben projektmäßig hauptsächlich Theater gemacht in den heißen Phasen, am Anfang noch nicht aber dann bisschen später, also das war der Unterricht dann, ist nicht eingeflossen sondern Unterricht war Theatervorbereitung, indem man alles was zu dem Stück gehörte auch mit den Kind erarbeitet hat und ihm nahe gebracht hat.
W: Mhm, in welchem Zeitraum hat dann ein solches Projekt ungefähr stattgefunden?
H: So die richtig großen Sachen die wir alle zusammen gemacht haben haben ein halbes Jahr gedauert, mit der Vorbereitung, von unseren ersten Diskussionen und Suchen bis dann zur Aufführung wars auch manchmal länger als ein halbes Jahr.
W: Mhm, wo findet das alles dann statt?
H: Wir haben im anderen Haus gegenüber, hier sind ja nur drei Klassen und drüben sind acht Klassen, und da haben wir die sogenannte Pausenhalle, das ist ein großes Zentrum wo sich alle Kinder treffen können, da findet alles statt, ob Andachten oder Theater oder Konferenzen oder Treffen mit den Schülern, Wochenendkreis alles ist da, das ist ein relativ großer Raum, den wir dann einmal die Hälfte von als Bühne genommen haben und die andere Hälfte für die Zuschauer, hundert haben wir maximal auch reingekriegt an Zuschauern (lacht) hat nicht immer gereicht, manchmal waren auch mehr da die mussten dann irgendwie so ein bisschen an der Seite stehen und so, ja.
W: Und wer waren die Zuschauer, wer kam da aller?

H: Ach wir haben vier, fünf Aufführungen gemacht und die waren immer voll eigentlich, also die Eltern natürlich, die Heime, dann gibt es hier im (Name der Einrichtung) ja auch diese sozialen Fachschulen und sonstige Einrichtungen die sind auch alle gekommen, bei einer Aufführung war sogar der Bischof da mit seinem Stab und von der Politik und so haben wir wirklich auch alle (Name der Ortschaft) Politiker und so miteingeladen und es sind wirklich auch viele gekommen, und naja wir, unsere ganzen Familien und so, na klar, alle und vor allen Dingen die Eltern, manche Eltern waren bei jeder Vorführung da wenn ihre Kinder (viel gemacht haben).

W: Das heißt also das Feedback der Eltern war positiv?

H: Ja, ja bei den meisten, ja, manche haben bisschen Angst dass wir ihre Kinder überfordert haben da haben wir dann vielleicht auch die Rollen auch ein bisschen zurückgeschraubt, ne, manche vertragen auch diese Aufregung nicht so da muss man einfach von Fall zu Fall gucken, aber wir haben das auch mit den Eltern besprochen was wir uns da für die Kinder gedacht haben und so ja und dann sagen die auch ja oder nein aber eigentlich sind die schon auch glücklich wenn da was passiert, und ich denke schon, die Kinder die gehen so fröhlich mit dass man schon das Gefühl hat sie spüren auch dass ist was Besonderes was jetzt mit ihnen passiert.

W: Mhm, ist da zwischen Zuschauerraum und Bühne eine klare Abgrenzung, also dass da gespielt wird und dort sitzt das Publikum oder ist das eher in einander übergehend?

H: Also es gibt schon eine Trennung, der Vorhang ist in der Mitte und wenn der zu ist ist klar links sind die Zuschauer und rechts ist die Bühne und wir mussten auch gerade weil unsere Kinder mit den Rollstühlen breite Wege brauchen mussten wir auch den Zuschauerraum ganz klar einschränken und definieren, aber die Schüler sind teilweise auch, wir hättens gerne noch mehr gemacht, ging einfach räumlich nicht, wenn wir vielleicht mal ganz viel Platz haben, wir haben auch mal, nebenbei, überlegt ob wir in den großen Festsaal oder sowas gehen, aber wir haben dann gesagt die Kinder brauchen ihre Umgebungen ihr eigenes zu Hause in dem sie spielen und das wäre sehr mühsam geworden und deswegen haben wir davon Abstand genommen ja aber es passiert schon, dass die Zuschauer mit einbezogen werden also zum Beispiel unser letztes Stück war JEKAWA, jeder kann was, das war ja die Seereise nach Sansibar und da wurden dann Rettungswesten an die Zuschauer verteilt und solche Sachen das machen wir schon auch und das finden die Schüler auch toll wenn sie dann auf andere zugehen oder auch mal Luftballons (schmeißen) oder sonst was aber wir

versuchen trotzdem immer räumliche Distanz zu halten weil einfach wir den Weg auch brauchen, die Luftwege und das alles, ja.
W: Bei JEKAWA, ich hab das Stück auf DVD gesehen, (Herr G) hat mir die geschickt, sagte eine Lehrerin in einem Interview, dass die Kinder in der Vorbereitung dann einzeln auf ihre Rollen vorbereitet werden, vielleicht können Sie mir da etwas genaueres dazu erzählen, wie Sie das machen?
H: Ich überleg grad an einer bestimmten Situation, aber na klar wenn einer, zum Beispiel der eine Junge, der bei der ersten Aufführung bei der zweiten war er nicht mehr da, dann serviert der und ist Ober in der Bar, nachher macht das jemand anders und der war sehr schwierig und das hat man dann jeden Tag im Unterricht auch mit ihm gemacht dass er servieren durfte und dass er auch diese Rolle in den Alltag mit rein genommen hat oder so, das versuchen wir schon, dass sie diese Rolle als etwas, was auf sie zupasst begreifen, aber es fällt gerade geistig Behinderten oft ganz schwer zu verstehen, das ist eine Rolle, ich hab mir grad noch mal angeguckt, wir haben mit meiner Klasse vor drei Jahren, wir machen doch diesen Theatermai wo jede Klasse selber was macht oder manchmal auch zwei Klassen zusammen und da hatten wir ein Märchenspiel selber entwickelt, und ein Mädchen, das relativ fit ist, die kann gut sprechen, kann laufen und so, die sollte Hänsel und Gretel mit einem jungen Betreuer von uns machen und das hat ganz lange gedauert dass der in dem Moment Hänsel ist und nicht ihr (Name des Betreuers) und wenn er dann sagt „Komm Gretel nimm auch einen Pfefferkuchen“ dann musste sie erst mal furchtbar lachen und konnte sich damit gar nicht zurecht finden dass das jetzt die Rolle für sie war, also wir versuchen das aber ich weiß nicht wie weit die Kinder das wirklich verstehen, dass das Rollen sind, ne, und dass die also in eine andere Rolle hüpfen.
W: Welche Erfahrungen sollen die Kinder durch das Basale Theater machen?
H: Oh ja das ist (lacht) ne schwierige Frage, naja sie sollen schon, also einmal ist es ja etwas was behinderte Kinder ganz schwer können weil immer alles sich um sie dreht, dass sie einmal zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Sache vollbringen müssen, dass sie immer wieder an der gleichen Stelle das gleiche auch machen das ist für die ganz spannend, und dann auch dieses Publikum da stehen zu haben und zu spüren da gibt es eine Reaktion auf das, was ich mache, das ist ne ganz wichtige Erfahrung auch für behinderte Menschen, wenn das Publikum dann klatscht dann stehen die da ganz aufgeregt das ist ganz toll und sie lernen auch gemeinsam etwas immer wieder zu tun ne, das gleiche, aber es ist sehr unterschiedlich, also

unsere Kinder, die einen die lernen das dann irgendwann schon, ich weiß nicht ob (Name der Schülerin) jetzt schon da war in der Klasse?

W: Mhm ja!

H: Die legt gesteigerten Wert darauf dass sie jedes Jahr Weihnachten wieder der Engel Gabriel sein darf, und die identifiziert sich dann total in der Weihnachtszeit mit dieser Rolle des Engels und jedem erzählt sie dann „Ehre sei Gott in der Höhe“ oder so ja, das hängt schon ab auch von dem Grad der geistigen Behinderung ganz stark und dennoch denk ich, also wir hatten beim Regenbogenfisch ein Mädchen das wirklich nur gelegen hat und nichts sagen konnte und ganz viel geschlafen hat und auch ganz viel geweint hat eigentlich so im Alltag und da hatte irgendjemand die glorreiche Idee sie als Perle mitspielen zu lassen, da lag sie in ihrem Sitzsack vorne auf der Bühne die ganze Vorstellung über und hatte ganz so farbig schillernde Tücher um sich rum als Perle, und sie war in diesen Phasen so entspannt und so glücklich und strahlte da in die Sonne, hat nicht einmal gekrampft und hat nicht einmal geweint, war offensichtlich ihrer Rolle doch sehr bewusst die sie da hatte, aber wir stecken ja nicht drinnen, wir kriegen so wenig wirklich mit was die Kinder denken und fühlen, insofern müssen wir einfach nur gucken obs ihnen dabei gut geht, was sie dann wirklich mitnehmen für sich selber, es ist ein Angebot und ein Versuch ne, aber was es ihnen dann wirklich bringt können wir nicht immer erkennen.

W: Mhm, sehen sie denn auch Möglichkeiten im Basalen Theater für die Kinder aktiv zu spielen, also gerade Kinder mit schweren geistigen Behinderungen?

H: Naja diese basalen Elemente, die kommen ja auch aus dem Alltagsunterricht ne, die macht man ja auch in anderen Zusammenhängen und wenn sie das gut mitgemacht haben dann können sie das natürlich auch über ein (Tragen) also viele unserer Kinder haben ja auch ganz bestimme Muster die sie können, Bewegungsmuster und so, und wenn man die ihnen anbietet, also wenn einer zum Beispiel immer gerne den Arm beugt, oder diese Bewegung kann oder so, dann wird man versuchen ihm auch ne Rolle zu geben in der er so was machen muss, also zum Beispiel hatten wir einmal einen Jungen der zog immer so gerne an Strippen, und dann haben wir, weil es ging ums Thema Wasser, dann haben wir eine Gießkanne aufgehängt und dann hat er gezogen und dann wurde er nass oder so, also Ursache und Wirkung durch bestimmte Bewegungsmuster dann auch ne, und das machen sie dann, das übernehmen sie dann auch, das haben sie dann zwei Mal erlebt und dann wissen sie genau wann sie da hinfahren und was sie jetzt machen.

W: Mhm, Sie haben ja schon Andreas Fröhlich erwähnt, der das Konzept der Basalen Stimulation entwickelt hat, gibt es noch andere Konzepte die einfließen in die Theaterarbeit?
H: Hm, da fällt mir persönlich jetzt nichts ein. Ich bin mit Konzepten auch schlecht, ich bin mehr derjenige der die Kinder sieht und dann machen wir, ne, ich hab nicht so viel gelesen dazu, aber es gibt ja dieses wunderbare kleine Büchlein übers Basale Theater ne, das kennen Sie?
W: Ja!
H: Aber ich hab das einmal durchgelesen und dann (Geste des wegwerfen), ich arbeite gerne ganz konkret in dem Moment und nicht mit Konzepten, das brauche Sie natürlich, aber da wird ihnen schon jemand was zu erzählen (lacht).
W: (lacht) Ja! Wie siehts mit den Kommunikationsmöglichkeiten für die non – verbalen Kinder im Basalen Theater aus?
H: Wir haben so die ganze Bandbreite dessen, was es gibt, also den Big Mack, und den Talker und auch (Farb…) Gebärdensprache und, und, und, und da wos möglich ist setzen wir das auch natürlich ein, und versuchen das auch technisch so zu lösen, dass das auch in den Theaterstücken eine Möglichkeit ist, also zum Beispiel hatten wir einen Schülern der gar nicht sprechen kann, und dann wurde ja diese Küche, dieses Restaurant auf dem Schiff dargestellt, und dann fuhr er mit seinem riesen Talker am Schluss nach vorne und machte so, und dann sagte er „Guten Appetit“ oder so, also da versuchen wir dann schon auch mit einzubeziehen damit die Kinder dann auch das Gefühl haben, es steht ihnen eine Form von Sprache zur Verfügung, wenns auch nicht die eigene ist, ne.
W: Sie haben ja gesagt, Sie machen hier immer Projektunterricht, in wie fern hat sich der Projetunterricht den Sie sonst gemacht haben von dem unterschieden, in dem Sie mit den Kindern Theater spielen?
H: Naja vorher wars so ein bisschen zufällig und beliebig, da haben wir vielleicht mal in der Klasse im Unterricht bestimmte Sachen die wir ihnen nahe bringen wollten dann einfach probiert mal zu spielen und haben da so gesagt guck du bist jetzt mal der und du bist jetzt mal der, und so in verschiedene Klassenecken gestellt und so, aber das war dann auch schwer dass die mitgehen konnten auch mit den Inhalten und so und dann haben wir auch mal im Wochenendkreis, es gibt ja eine Menge Spiellieder die man machen kann und so, wo die Kinder spielen können oder wir spielen ihnen etwas vor und sie spielen nach und so, aber das war nie auf eine Aufführung und so einen

zentralen Punkt hin gedacht und erarbeitet sondern eigentlich so im alltäglichen Unterricht, und dann haben wir dann irgendwann gesagt jetzt möchten wir eigentlich auch mal was machen was so richtig so nen Punkt hat wo wir sagen jetzt können wirs auch anderen vorführen und zeigen.

W: Also Theater war immer schon Teil Ihres Unterrichts?

H: Ja das hängt sicherlich auch ein bisschen mit den Interessen und Begabungen der Leute zusammen die da sind, wird sicherlich wenn wir aufhören mein Schwager und ich dann wird das auch in eine andere Richtung wieder gehen, klar gerade bei einer Schule für geistig Behinderte die so offen ist hängt das ein bisschen auch von den Interessen, Begabungen und Fähigkeiten des Einzelnen ab.

W: Ja, wie schätzen Sie den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder ein?

H: Also die einen, na klar die mit denen man darüber sprechen kann die vermitteln uns schon, dass ihnen das ganz, ganz viel Freude gemacht hat und dass sie eben auch gelernt haben von Mal zu Mal mehr in Rollen zu schlüpfen und bei den anderen können wirs nur dran ablesen ob sie sich wohl befinden oder nicht, obs ihnen danach gut geht oder nicht gut geht, an der Entspannung und Freudigkeit, dass sie strahlen, sie zeigen dann auch: schön, wir gehen jetzt wieder in den Raum und wir machen da was, es gibt auch Kinder die anfangen zu weinen, und da weiß man die lässt man dann ein bisschen außen vor, ganz nicht aber es gibt ja immer auch Rollen die man übernehmen kann die nicht so im Fokus stehen, da haben wir ein Kind was so ganz zart ist das haben wir dann an den Eingang gestellt und Karten verkaufen lassen oder solche Sachen ne, also beteiligt haben wir alle, das gabs nicht das jemand nicht beteiligt war, aber wir haben sehr geguckt was sie aushalten und was nicht.

W: Mhm, wenn Sie ein Basales Theaterstück inszenieren könnten, ganz unabhängig von finanziellen und materiellen Mitteln, würde das dann genauso aussehen wies jetzt ist oder würden Sie etwas anders machen?

H: Also die finanziellen Mittel waren nicht das Problem bei uns, wenn die Räume größer wären dann würden wir sicher noch, Räumlichkeiten das war unser Problem, wenn wir da noch mehr Chancen hätten würden wir den Kindern noch mehr Möglichkeiten geben können auch ihre Bewegung auszuarbeiten oder so ne, aber, und eben das was sie vorher so fragten, der Kontakt zum Publikum und so, der könnte dann intensiver gestaltet werden, aber ich denke wir haben uns ja von Stück zu Stück weiterentwickelt und neue Ideen dazu genommen und manches was eben auch von

Anfang an schön war auch beibehalten und das würde so weiterlaufen, wahrscheinlich würden wir, wenn wir jetzt nicht noch Unterricht machen müssten und dann diesen ganzen Alltag bewältigen, würden wir uns noch intensiver in die Diskussion einlassen und könnten vielleicht noch genauer überlegen was für jeden einzelnen gut wäre, ne, manchmal muss dann irgendwann auch was entschieden werden, egal ob die Diskussion abgeschlossen ist oder nicht, es läuft ja nebenher, und das ist schon auch eine Zusatzbelastung für jeden.
W: Mhm, gibts noch etwas was ich vergessen habe, was Sie gerne ergänzen würden?
H: Wüsste ich eigentlich jetzt so nichts, ich speziell hab jetzt so ganz empfindliche Kinder und da ist das Basale Theater dann eher der Film geworden ne, weil die das was ich vorhin gesagt habe nicht schaffen, zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Leistung zu erbringen, sondern die machen manchmal so tolle Sachen das ich denke das ist klasse jetzt, und dann fängt man das schnell mit der Kamera ein ne und kann das dann so verknüpfen, so eine Verknüpfungshandlung ist mit meinen Schülern zum Beispiel, die sich aufbaut und wieder abbaut gar nicht möglich ne, und da haben wir dann so alle Elemente die wir spannend finden eigentlich so Stück für Stück erarbeitet, mit der ganzen Gruppe aber immer einen im Fokus oder Gruppengeschehen und haben eher übern Film versucht, das wär mir vielleicht noch eingefallen, ja.
W: Ok, danke für das Gespräch!
H: Bitte gerne!

13.5.9. Transkript Frau I

Alter: 45
Ausbildung: Erzieherin, Sozialpädagogin, Sozialarbeiterin
Momentane Anstellung: Pädagogische Unterrichtshilfe

W: Wie bist du dazu gekommen bei der Umsetzung von Basalen Theaterstücken mitzuwirken?
I: Ich muss das weil wir habens in der Klasse gemacht (lacht).
W: Ja also wie sich das so entwickelt hat?
I: Ich bin bei einem Musiklehrer gelandet der einfach seine Aufgabe unter anderem darin sah Musikstücke der andern und kleinere Theaterstücke zu begleiten und dann

kam er irgendwann auf den Gedanken richtig große Theaterstücke, mit „Komm und fliege mit mir fort“ wurde begonnen, da war ich aber noch nicht dabei und dann haben wir in regelmäßigen Abständen mit den Klassen Aufführungen gemacht und je nach dem was für ein Schwerpunkt, Unterrichtsschwerpunkt halt gelegt wurde das kam auf die Zusammensetzung der Schüler drauf an, waren die Schwerpunkte eher im Sprechtheater oder es war immer Musik dabei oder halt eher mit basalen Elementen, je nach dem halt was man in den eigenen Unterricht ganz gut einbauen konnte und so wurde es dann immer je nach Zusammensetzung und was gerade für eine Aufführung gewünscht war, ob nun einfach eine Weihnachtsaufführung oder eine richtige Schulaufführung wurden halt Sachen entwickelt mit den Schülern.

W: Mhm, welche Erfahrungen sollen die Kinder in den Basalen Theaterstücken machen?

I: Ich kann, also ich spreche jetzt als Schüler ja (lacht), ich kann etwas mitgestalten, auf meine Fähigkeiten kommt es an, die möchte ich einbringen und am schönsten ist es wenn die Schüler dann auch noch feststellen, ups das kann ich auch, das wusste ich ja gar nicht, und in unserer Klasse legen wir Wert darauf dass die gesamte Klasse als ein Zusammenhang also jedes greift ineinander jede Tätigkeit oder die Schüler arbeiten Hand in Hand oder zumindest muss für jeden spürbar sein dass er Teil von einem Ganzen ist und dass er wichtig ist und wenn er nicht da ist, dass da wirklich etwas fehlt, das denk ich mir sind so die Sachen die unsere Schüler mitnehmen sollten.

W: Gibt es Ziele die ihr dann auch für die Schüler formuliert, also zum Beispiel Förderziele oder andere Ziele?

I: Das kommt nun auf den Schwerpunkt in dem Theaterstück oder in der Darstellung drauf an, ansonsten muss es Bezüge haben zum normalen Alltag in irgendeiner Form oder zu Tätigkeiten aus dem Alltag, also etwas was den Schülern bekannt ist und dann wird es in einen größeren Zusammenhang gepackt, also was ist unser Förderziel, das was ich davor gesagt hab, dass die Schüler erleben, dass ihre Fähigkeit wichtig ist, also es kann ein einfaches Festhalten von Gegenständen und transportieren sein es kann ein weiterreichen von Gegenständen sein ohne dass sie auf den Boden fallen und ohne dass sie in der Gegend umhergeschmissen werden weil nur rechts und links sitzen die Leute die es weiter bearbeiten können, es kann ein ich habe etwas hergestellt und möchte das andere es bewundern, wir haben so ein Recyclingprojekt auch gemacht da haben unsere Schüler basale Erfahrungen beim Herstellen von Modeschöpfung sicherlich mit drin gehabt und dann wars aber auch wichtig guck mal

was ich habe, mein Hut, der knistert der wackelt auf dem Kopf, den kann ich runter werfen (lacht) also solche Sachen, das kommt dann wirklich auf den Schüler und auf das Projekt drauf an die konkreten Förderziele, aber im Großen und Ganzen: ich bin Teil von einem Ganzen und ich kann einen Beitrag leisten und es ist wichtig wie ich es gestalte.

W: Mhm, und wie geht die Vorbereitung für ein Basales Theaterstück vor sich?

I: Ich zögere immer so weil wir machen ja nicht nur Basales Theater oder wir machen auch Basales Theater oder es gehört mit dazu, wir haben Monatsthemen die meistens ineinandergreifen das ganze Schuljahr über und wir haben unter anderem Wünsche, mit Wünschen im Januar angefangen und sind jetzt bei Wunschwelten und es geht in Wohnen über aber das beinhaltet natürlich alles Zukunftsorientierung für Abschlussschüler sehr wichtig, was ist realistisch, was ist nicht realistisch und in diesem Zusammenhang, also wir haben ein Grobkonzept, wir wissen auch welche Sachen wir konkret machen wollen, also Häuser bauen oder ähnliches, aber wir versuchen die Ziele niemals so eng zu stecken, dass die Schüler nicht selber gestalten können und das kam auch schon oft genug vor, dass wir festgestellt haben das Interesse der Schüler geht in eine bestimmte Richtung, da sind die voll bei der Sache und können ausgestalten und mitentscheiden, dann haben wir den Schwerpunkt anders gewählt und sind den Interessen der Schüler nachgegangen also von daher, es gibt eine Grobidee von uns, am Anfang wissen wir aber selten wie die nachher konkret aussieht und vertrauen da auf unsere Schüler und unsere Phantasie mit den Schülern gemeinsam also wir werden ja immer von den Schülern auch, kriegen wir ja Input, was man für verrückte Ideen machen kann, also ich wär niemals auf eine Rutsche gekommen im Haus aber dann spinnt man irgendwie mit nem Schüler zusammen und guckt wie er reagiert was ihm gefällt, man hat meinetwegen Sportunterricht gerade ne schiefe Ebene und rollt und rutscht und sagt: Das hat dir letztens gefallen, wollen wir so was wieder machen oder soll so was ins Haus und so kommt dann plötzlich ne Rutsche, das ist dann aber mit dem Schüler gemeinsam entwickelt, weil der durch seine Äußerung zeigen kann ja abgefahrene Idee wirklich, also kann ich mir nicht wirklich vorstellen aber ich weiß ich rolle gerne, oder ich rutsche gerne und deshalb muss das mit rein. Wenn sich son Schwerpunkt dann ergibt, ob nun Rutsche oder wir wollen ein verrücktes Haus haben dann wird das in diesem Theater immer konkreter und wir stehen immer schon ganz lange, also lange Zeit bevor das ein Theaterstück ist, mit den Schülern tatsächlich schon auf der Bühne und probieren

Sachen und dadurch haben die Schüler dann wieder die Möglichkeit Einfluss darauf zu nehmen also indem sie irgendwas überhaupt nicht mitmachen oder bei manchen Sachen selber irgendwo hinfahren oder plötzlich mit nem Rhythmus anfangen an einer bestimmten Stelle und so nimmt das Theaterstück immer mehr Gestalt an, es gibt Nebengeschichten oder Hauptgeschichten oder Sachen die uns dann wichtig werden oder ja solche merkwürdigen Sachen die erst mal auch ziemlich unwahrscheinlich wirken und dann müssen wir als Mitarbeiter dafür sorgen dass der Zuschauer auch mit kann, also das überhaupt versteht was wir für spinnerte Ideen mit den Schülern entwickelt haben, das ist dann unser Job, eigentlich die Übersetzung.
W: Mhm, wenn ihr dann so was entwickelt wie werden die Requisiten, Bühnenbilder usw. gestaltet?
I: Auch die werden entwickelt, also unsere Klasse zeichnet sich dadurch aus dass wir ständig improvisieren, also heute auch bei diesem Beispiel, wir müssen ein Hochhaus gestalten, was haben wir denn da für Materialien, dann gucken wir uns um und dann müssen wir das natürlich erklären, also irgendein Schüler schmeißt meinetwegen einen Turm um und das geht nicht und das ist blöd für denjenigen und dann sucht er aber was anderes aus oder guckt dort hin, das heißt dass die Requisiten von einem vollkommen improvisierten Gegenstand wir dann feststellen oh es muss was weiß ich, hoch sein, es müssen mehrere Ebenen sichtbar sein, woraus können wir das denn machen, und dann gehen wir teilweise auch wirklich mit den Schülern durch die Schule und gucken in unsren Schmuddel - Ecken was man eventuell noch verwenden könnte und gestaltet das gemeinsam mit den Schülern, also somit kriegt der Schüler von dem improvisierten Gegenstand bis zum fertigen Dekorationsteil wirklich alle Arbeitsschritte mit, muss mitarbeiten und ist auch bei dem Prozess den wir Mitarbeiter dann haben, Mensch wie könnte man das denn technisch lösen, sind sie immer mit dabei, sodass ihnen die Möglichkeit gegeben wird mitzuerleben wie Entwicklung bei anderen Gruppen, zum Beispiel bei uns Mitarbeitern entstehen, dass jeder irgendwas beiträgt und jeder Stärken hat und egal ob sie tatsächlich es intellektuell in Anführungsstrichen verstehen oder nicht, sie erleben diesen Prozess und ich glaube so was kann man nicht nur wahrnehmen über den Kopf sondern das hat etwas mit Atmosphäre zu tun das hat was mit Arbeitsatmosphäre zu tun also Freundlichkeit, Zugewandtheit, Köpfe rauchen also all das spüren die Schüler und können es dann auch wiederentdecken wenn es von ihnen verlangt wird, ja, wenn ihnen der Schädel qualmt weil wir so viel von ihnen verlangen und wir gemeinsam mit ihnen irgendwas entwickelt wollen dann

wissen sie zumindest, dass es auch in anderen Gruppen funktioniert dann müssen sie bloß noch ihren eigenen Weg finden damit umzugehen aber sie haben ein Modell, ja und das ist der Requisitenleitfaden und Bühnenbild, wir brauchen hinten eine weiße Wand weil wir eine Projektion wollen wie können wir das ins Bühnenbild integrieren und so weiter, und das wird meistens direkt vor Ort gemacht oder dann wo halt die ganzen Materialen lagern.

W: Mhm, über welchen Zeitraum findet so die ganze Vorbereitung ungefähr statt?

I: Drei Monate manchmal auch etwas länger (Handy läutet). Es tut mir schrecklich leid!

W: Kein Problem! ----------

I: Also drei Monate auf jeden Fall meistens fangen wir immer schon im Januar an also wenn wir im Mai unseren Theatermai haben dann ist das immer, dass wir im Januar eigentlich schon die Richtung festlegen in der wir überlegen wie wirs konkretisieren können, also Vorlieben für ein Thema, was den Kollegen und den Schülern Spaß macht, wo alle sich auch einbringen können, weil das kann man auch immer nur machen wenn die Kollegen Spaß dran haben und spinnen können.

W: Und ihr macht das klassenübergreifend oder?

I: Wir hatten früher diese Schulprojekte wo an einem Stück richtig lange gearbeitet wurde und das fanden viele sehr anstrengend weil das wirklich viel Zeit raubt und die ganzen Proben und ineinander greifend das waren immer so diese Sachen die sehr anstrengend waren und dann sind wir dazu übergegangen das wir gesagt haben wir rufen einfach einen Theatermai aus, indem ganz regulär ständig und überall Theater gespielt werden kann, das ist ne überschaubare Zeit und man kann es so gestalten dass man den Unterricht einfach auf die Bühne verlegt oder irgendwas daraus aufgreift oder man macht ein Lied was man besonders darstellt oder wir hatten irgendwelche Environments und Dia-Shows und Filme und jede Klasse kann dann selber überlegen wie sie diesen Auftritt zum Theatermai irgendwie gestaltet und das hat sich in letzter Zeit eigentlich bewährt also wir sind glaub ich im dritten oder vierten Jahr, weiß ich gar nicht so genau, und darauf kann sich jeder einlassen und die Schüler haben auch einen fest umrissenen Rahmen.

W: Also die Klassen arbeiten für sich und am Schluss wird das zu einem Ganzen formiert?

I: Ne es ist dann nichts Ganzes mehr sondern es ist einfach nur noch ein Theatermai also mit vielen unterschiedlichen Schauräumen sag ich jetzt mal. Es kann aber auch sein, dass zwei oder drei Klassen was zusammen tun, das gabs auch schon weil die

sowieso was zusammen tun, weil die eben diesen Schwerpunkt haben, weil sie Musiker daraus wollen oder, oder, oder, also auch da sind sie vollkommen frei, aber es muss nicht mehr ein ganzes Gebilde sein wie Sansibar oder ne Weihnachtsaufführung oder so was.

W: Ok, welche Möglichkeiten siehst du für die Kinder aktiv zu handeln im Basalen Theater?

I: So viel wie die Mitarbeiter zulassen, also bei uns wars so, dass jeder Schüler bei jedem Theaterstück die ganze Aufführung hätte schmeißen können, also er hätte sie vollständig, ich glaube jeder wäre dazu in der Lage gewesen, also zumindest ein Großteil der Schüler, und wir hatten zum Teil sehr eigensinnige und temperamentvolle Schüler drinnen die so was gerne eigentlich genutzt haben aber in der ganzen Zeit hat eigentlich kein Schüler jemals ne Aufführung irgendwie geschmissen, also wirklich nicht, im Umkehrschluss, die Frage war ja eigentlich genau umgekehrt, welchen Einfluss sie haben, sie haben den Einfluss, dass es auch gelingen kann und bei uns kann ich das zumindest sagen, bei anderen Klassen kann ich das nicht wirklich einschätzen, ist der Einfluss: sie gestalten das Stück mit, also klar immer nach Möglichkeiten und Fähigkeiten, aber Unmut können sie alle äußern, und dadurch, dass wir relativ viele Proben haben gibt es viele Möglichkeiten ihren Unmut sehr deutlich zu äußern, und dann ist es unsere Aufgabe zu gucken: ist deine Rolle doof, findest du das Stück gerade doof oder ist das Setting doof, liegt es an den Scheinwerfern oder, oder, oder, oder so einen Kinderkram magst du nicht oder solche Sachen.

W: Glaubst du sind das teilweise auch Möglichkeiten für die Kinder für sich zu spielen, oder ist das etwas was eher nach außen geht?

I: Ne das ist was anderes, für unsere Schüler ist das glaub ich unheimlich wichtig auch im Rampenlicht zu stehen, auch mal vorne zu stehen, also all das wovor wir vielleicht auch mal Schiss hatten also vorne die Aufführung mit der Klasse so und so, den Text zu vergessen, zu patzen, voll daneben auszusehen, die Ungeduld der Anderen auf sich übertragen zu fühlen, und dazu haben unsere Schüler einfach erst mal ein Recht sag ich jetzt mal und das kosten sie auch aus ich glaube nicht, also wenn geht es eher um das Spielen von: seht ihr mich, ja, also wenn mein Spiel ist: ich möchte im Mittelpunkt stehen dann ist es ne Fortsetzung des Spiels aber nicht so: ich möchte mit Puppen spielen und weil wir gerade ein Puppenspiel machen spiel ich da, also das glaub ich nicht, also zumindest nicht in unsrem Setting, da gehts eher: ich bin wichtig und ich bin Diva, ich kann voll abzicken am Anfang oder im Vorfeld, in der Wartezeit

kann ich dafür sorgen dass alle kirre werden, aber das sind eher wirklich große Aufführungen und wir hattens zum Beispiel trotzdem, also zumindest in unserer Klasse, hatte wir nicht einmal einen Anfall trotz der großen Scheinwerfer, durch Musik oder sonst was die Gefahr eigentlich relativ groß ist, und alle unsere Schüler haben das wenn immer davor oder danach oder sonst wie, danach glaub ich auch nicht, wenn höchstens mal nen Tag vorher glaub ich hatten wir einmal jemanden, aber da war so eine extreme Hitzeperiode, im Mai kann einem das manchmal passieren, unser Sansibar – Stück war auch zu dem Zeitpunkt, aber ansonsten, auch an dem Tag, zumindest in unserer Klasse, ist so was nie irgendwie großartig passiert, das fand ich immer sehr erstaunlich, und um auf unser Gespräch davor, man wird immer krank wenn man Zeit hat, dass das vielleicht einfach auch son Kick ist, aber am nächsten Tag Schule ist wirklich keine dankbare Aufgabe für einen Lehrer, überhaupt nicht, also da kann man eigentlich nur relaxen, alle Beteiligten sind vollkommen alle, kaputt, (kroggi), darum machen wirs immer am Freitag, weil am Montag kann man dann wieder was mit ihnen anfangen, aber ansonsten vollkommen ausgelaugt.

W: Welche Kommunikationsmöglickeiten gibts für die non - verbalen Kinder in den Theaterstücken?

I: Ja Talker, Big Macks, diese roten Schalter, Stromunterbrecher, solche Sachen. Also auch einfach Geräusche mitmachen, aber ich nehme an du meinst welche verbale Form?

W: Nein also jede Form der Kontaktaufnahme die da passiert, mit dem Publikum und untereinander?

I: Achso ja anfassen dann natürlich auch, ich bin jetzt nur auf die sprachliche, verbale Sachen eingegangen, lächeln, jemandem Einsatz geben, das können auch nicht verbale Schüler einsetzen.

W: Also wird das auch bewusst eingesetzt in den Theaterstücken, dass ihr solche Kontaktaufnahmen mit reinbringt?

I: Mhm, also ein Theaterstück war mal der Ablauf von Wäschereinigung, also jemand holt die frische Wäsche, die muss zusammengelegt werden, die muss durch viele Hände gehen, wird in einen Korb gepackt und ausgeliefert, also diesen Arbeitsprozess haben wir dargestellt, und da ging es dann teilweise nur um weiterreichen oder solche Sachen, und da war ein flüssiger Ablauf, also die Kommunikation untereinander lief nur, wenn das Wäschestück weitergekommen ist oder unsere Schüler den Korb weitertransportiert haben oder, oder, oder, also in der Aktion kann natürlich auch

schon die Kommunikation drin stecken, oder bemühen wir uns, sagen wirs mal so, spontane Aktionen die nicht vorbereitet sind, kommt immer drauf an, wie weit es im Ermessen des Mitarbeiters, ob ers zulässt oder nicht, aber die Erfahrung lehrt sofern man dagegen arbeitet wirds nur katastrophal also von daher ist es das sinnvollste dem Schüler die Möglichkeit zu geben das auszudrücken was er wollte weil ansonsten hast du Probleme auf der Bühne, weil er wills ausdrücken, aber das passiert ganz selten, also dass da wirklich jemand sich anders verhält als vorher abgesprochen, irgendwie wollen alle, dass es gelingt.

W: Und fallen dir in der späteren Probenphase dann Unterschiede auf im Verhalten der Schüler zum quasi normalen Unterricht oder ist das eher gleich?

I: Ne ist eigentlich gleich also man hat dieses auf und ab, dass man so ganz intensive Arbeitsphasen hat, weil die Deko muss noch fertig werden oder die Kostüme müssen endlich sitzen oder der Schüler ist endlich da und man kann mit ihm gemeinsam proben oder so und dann gibt es so andere Tage wo man wirklich so zähflüssig versucht sich vorwärts zu bewegen, das ist genauso wie in anderen Unterrichtsthemen auch und es wird geschnaubt, es wird gemeckert, es wird sich gegenseitig auf die Schulter geklopft, also genauso wie auch ansonsten, vielleicht kann man sagen, dass es konzentrierter ist, aber man darf auch nicht verkennen wir haben generell nur Projektunterricht, wir haben einige Stunden die außen mit klassenübergreifenden Angeboten, Rechnen und Deutsch liegen, ansonsten arbeiten wir sowieso immer projektbezogen und da sind Elemente von Rechnen, Schreiben mit drin aber die sind auch beim Theaterprojekt, also wie viel Pappe, wie viele Pappbögen brauchen wir, wenn die und die weg gehen wie viel haben wir noch übrig, reichen die aus, also so ganz alltägliche Arbeiten, dass Merkzettel geschrieben werden von den Schülern die dann wieder gelesen werden müssen, also wir versuchen dann halt in den Projekten ja immer das relativ alltagstauglich hinzukriegen, ist aber natürlich immer eine gestellte Situation, aber indem wir die Projekte wachsen lassen ist sie wenigstens ein bisschen alltagtauglich, aber das ist beim Theaterprojekt auch so, nachher die Endphase ist eine andere, weil dann so die Aufregung kommt, aber das ist dann meistens so zwei Tage vorher, so mit der Generalprobe wirds dann langsam gefährlich (lacht).

W: Mhm (lacht). Wie stehst du zu der Trennung von Zuschauerraum und Bühne, also ich hab schon gehört, dass bei euch das Publikum immer wieder mit einbezogen wird, aber die räumliche Grenze besteht ja trotzdem bei euren Aufführungen, findest du sollte das so sein, oder wärst du eher dafür die Bereiche zusammen zu führen?

I: Na ich finde beide Sachen sehr wichtig, das eine mit der Bühne finde ich deshalb wichtig weil unsere Schüler auch das Recht haben sollen: sie stehen auf der Bühne und die anderen haben gefälligst nichts da darauf zu suchen, die sind gefälligst Zuschauer und müssen anschließend applaudieren, wenn sie Glück haben, von daher diese kribbelige Atmosphäre die eigentlich sonst anderen Menschen immer eher zusteht haben sie dann auch die Möglichkeit die zu erleben, das finde ich auch wichtig, von daher würde ich nicht vollends von dieser Form weggehen sondern es sollte auch solche Theaterstücke geben besonders weil die Schüler auch das Recht haben ihre Sachen zu präsentieren, wenn da Zuschauer mit drin glucken können sie das ja nur schwer, dann gestalten sie es ja mit, dann ist es nicht nur die Sache von den Schülern sondern dann ist es halt von allen, das ist ja dann auch gewünscht, wir hatten mal ne Installation drüber die für alle, für Schüler, für Mitarbeiter, Besucher geöffnet war, das war ne Klanginstallation mit Projektionen, die fand ich unheimlich spannend, die Eis- und Schneetunnel konnten dann anschließend auch von allen Besucherkindern begutachtet werden und befühlt werden also das ist für mich vielleicht dann kein Theater mehr sondern das ist ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch und so was macht unheimlich Spaß und ist wichtig, sollten wir vielleicht auch öfter machen um die Eltern reinzuholen, wobei die ganz oft auch so sind, also Abstand halten wollen, aber es ist was anderes, die Schüler können noch ihre Projekte präsentieren also auch das kann es sein aber dazu bekommen sie auch ganz oft die Gelegenheit, also kaum kommt eine Studentin vorbei müssen unsere Schüler eigentlich immer die Unterrichtsprojekte vorstellen und ausstellen und sich darin üben, das wäre dann im Großen halt ich baue eine Welt für euch alle auf und wir bewegen uns da drin was auch eine sehr wichtige Sache ist aber für mich eigentlich nicht das klassische Theater hat aber ganz viel, was eher mit basalen Angeboten zu tun, auch so Geschichten mitfühlen halt generell, also Dinge die in Snoezele - Räumen ganz gerne gemacht werden und solche Sachen.

W: Wenn du die Leitung eines Basalen Theaterstücks hättest und du wärst nicht abhängig von finanziellen und materiellen Mitteln, würdest du etwas anders gestalten als es momentan gemacht wird?

I: Nein, ich sag mal ganz dreist nein weil ich für die Klasse in der ich bin einfach mitgestalte, also klar, mit Geld wär alles noch viel schöner, aber dann würden auch viele schöne Momenten, wir gehen auf die Suche nach dem richtigen Material, würden verloren gehen wenn ich ins Bauhaus fahren könnte und alles dort kaufen könnte,

wobei mit unseren Schülern macht das bestimmt Spaß (lacht). Ich hab das Problem, dass ich nicht nur Basales Theater, ja da hab ich immer so Probleme mit, weil das so was, wir machen jetzt eine Unterrichtseinheit und fühlen, ist, und Theater ist für mich eher ein Prozess, nicht unbedingt mit den Zuschauern, das hatte ich ja gesagt, Trennung Bühne Zuschauerraum kann ganz nett sein, weil sonst ist die Darstellung nicht so da, aber wenn ich jetzt basales, also entweder ist es ne basale Darstellung, und ich hätte viel Geld, oh ja, dann würde ich ganz viel machen können (lacht).

W: (lacht)

I: Dann würde ich jeden Raum in irgendwas verwandeln und möglichst mit all unseren Schülern gemeinsam, aber das ist für mich dann kein Theater und Theater ist irgendwie für mich eine Geschichte, ich bin da vielleicht ein bisschen altmodisch, eine Geschichte erzählen mit basalen Elementen aber irgendwas was übergeordnet ist, wo jeder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wahrnehmungskanälen etwas für sich rausziehen kann, ja, und somit wärs nicht nur ein basales, es wäre ein Sprechtheater, es wäre ein Musiktheater, es wäre alles irgendwie mit drin, basal, das kann ich doch nur alleine, also ein gemeinschaftliches basales Erlebnis kann ich nicht schaffen weil ich nicht weiß wie meine Schüler fühlen und wahrnehmen, (Name der Schülerin) ist ein gutes Beispiel, (Name der Schülerin) nimmt etwas wahr und sortiert es anscheinend oben falsch ein, weil du kannst dieselbe Frage die sie gerade noch verneint hat, es geht ums Essen oder sonst was, kannst du ihr eine Minute später wieder stellen und sie wird vollkommen anders beantwortet. Von daher, ich weiß überhaupt nicht wie das, was in ihrem Kopf rein geht oben durcheinandergemischt und sortiert wird und welche Konzepte sie für ganz simple Essenssituationen, also schon Alltagssituationen hat, von daher kann ich eigentlich kein Theater machen, weil da muss ich mich ja zumindest auf eine Handlung oder ein Setting, muss ich mich verständigen mit allen, aber da ist ein ganz großer Unterschied für mich, also das eine ist ich kann nicht, wenn ich das Basale Theater machen würde weiß ich nicht weiß ich nicht was bei meinen Schülern ankommt, das könnte ich dann langsam entwickeln, sicherlich, trotzdem kann es sein, dass ich mit einem ganz anderen Herangehen, Sortieren, also ganz andere wichtige Eckpunkte woran wir uns meinetwegen orientieren, dass die andere Eckpunkte brauchen, das kann ich bei einer Geschichte, kann ich das mit ihnen gemeinsam entwickeln, der eine braucht einen Stuhl um eine bestimmte Tätigkeit machen zu können, das stellt man dann fest, oder es geht ohne Stuhl gar nicht oder er braucht eine Begrenzung damit er das Gefühl hat

dass er rausgucken kann, ja, der nächste kann sich vorstellen dass er irgendwo ist uns rausgucken kann, das kann ich an dieser konkreten Geschichte die ich habe, weil wir tagtäglich etwas erleben und das können wir durch ständiges uns gegenseitiges erzählen können wir das irgendwie überein kriegen, wenn ich aber warm, kalt, ich weiß gar nicht wie der das fühlt, was das auslöst, das ist ja schon bei normalen Menschen ohne Einschränkung, ohne diagnostizierte Einschränkung ist das ja schon vollkommen unterschiedlich je nach dem was ich für nen Kontext habe, wie soll das sein bei jemandem der zum Beispiel durch Spasmen, die ständig durch seinen Körper jagen, zum Beispiel was vergleichbares Fühlen was ich fühle wenn es kalt ist, also vielleicht der fasst was kaltes an und in dem Moment schießt immer ein Spasmus durch seinen Körper, dann wird er gar nicht die Kälte empfinde sondern er wird das ständig durch ihn durchschießende verkrampfen erleben, von daher ist es sehr schön wenn ich einen Raum über Kälte mache für ihn ist es der Raum zum Verkrampfen, und somit haben wir überhaupt nicht mehr dieselbe Wahrnehmungsebene, wir können auch nicht mal über das selbe, gleiche, ähnliche Erleben sprechen, das geht nicht, und das geht wie gesagt bei einer Handlung besser, weil wir darin geübter sind, ich brauch mit den Schülern, um es gemeinsam mit ihnen entwickelt zu können brauche ich eine Handlung, also etwas worin wir geübt sind damit wir uns auf etwas einigen können, da mir aber jede Grundlage für das Verständnis von dem wahrnehmen von Schülern fehlt, ist mir dieses nur wahrnehmen zu wenig, also da hab ich nicht das Gefühl dass ich was, es ist wichtig damit derjenige das fühlen kann, das kann ich auch als einzelne Unterrichtseinheit machen, also kaltes Wasser, warmes Wasser, dann weiß ich was er mag und was er nicht mag, womit man vielleicht arbeiten kann und wo man das einsetzen kann aber das ist dann Handwerkszeug und darum sind es für mich eher basale Erfahrungsräume und kein Theater, so ich glaube das reicht jetzt (lacht).

W: (lacht). Wie waren den so die Reaktionen der Eltern, die bei den Aufführungen dabei waren?

I: Also davor die Erfahrungen sind immer ja, sie stehen auf der Bühne, also belächelnd, mein Kind kann nichts, also bei uns in der Klasse, es gibt auch andere Eltern die dann endlich mal ne anständige Vorführung von ihrem Kind sehen wollen aber die hatten wir nie die Eltern und dann eigentlich ganz oft die Befürchtung: oh Gott, wird das peinlich, dann sabbert der da vorne, sag ich jetzt mal im übertriebenen Sinne oder ach, dann macht er wieder das und das was ich überhaupt nicht gut finde und ich möchte bitte nicht, dass Fotos gemacht werden, ich möchte daran nicht erinnert werden, das

sind häufig Reaktionen, nach den Aufführungen haben wir durchgängig, also mir fällt jetzt keine Reaktion der Eltern ein wo sie gesagt haben: hab ich Ihnen doch gleich gesagt dass das voll doof ist, aber ich erlebe es häufig so, dass wir den Eltern auch das Gefühl geben müssen, dass sie stolz sein können auf ihre, ja, temperamentvollen, in sich ruhenden, gelassen wirkenden Schüler, die auch teilweise eine Coolness entwickeln die echt, da beneid ich die dann immer drum wie die da auf der Bühne stehen und vollkommen ruhig sind, aber darin muss man die Eltern dann oft bestätigen dass sies auch sein dürfen, dass das echt toll war, manchmal auch den Blick dafür öffnen was die große Herausforderung war, also zum Beispiel vollkommen entspannt und nicht kämpfend und sauer und ärgerlich auf der Bühne sein, sondern sich wirklich darauf einlassen können, oder irgend ne Sache, eine kurze Zeit festzuhalten, aber selbstständig festzuhalten, die Eltern sind meistens so befangen von den gesellschaftlichen Anforderungen die sie so sehen, was eigentlich ein Mensch so alles können sollte, und ihr Kind krankt, dass sie ganz viele Entwicklungen auch beim eigenen Kind blockieren, gar nicht aus Bösartigkeit sondern weil sie überhaupt nicht den Blickwinkel, weils wenig Menschen gibt die sagen: Mensch, der ist aber groß geworden! Also welche Mutter von einem behinderten Kindes hört denn: Boa ist der groß geworden, ansonsten geht man als Mutter von einem normalen Schülern irgendwohin: Boa wo willst du denn hinwachsen! Würde man bei einem behinderten Kind nicht so schnell sagen, also dass sind alles so die Sachen die unsere Eltern bisschen weniger abbekommen und manchmal auch son bisschen Unterstützung brauchen auch stolz sein zu können.

W: Mhm, gibts noch etwas was ich vergessen hab, was du gerne ergänzen würdest?

I: Weiß ich nicht (lacht), bestimmt, mir fällt bestimmt später noch ganz viel ein, aber nein, im Moment nicht.

W: Ok, danke für das Gespräch!

I: Gern geschehen!

13.5.10. Transkript Herr J

Alter: 45

Ausbildung: Einschulung zum Betreuer in der Schule, in der Herr J momentan angestellt ist

Momentane Anstellung: Betreuer

W: Wie sind Sie dazu gekommen, bei einem Basalen Theaterstück mitzuarbeiten?
J: Also in dieser Schule ist es ja Gang und gebe, wir veranstalten einmal im Jahr, also das nennt sich Theatermai, und da wurde natürlich überlegt, was wir jetzt mit unseren Schülern machen werden insgesamt an unserer Schule in ner großen Runde und kamen eben drauf Basales Theater zu machen, weil es gibt Kollegen wohl die kennen sich da ganz gut mit aus und hatten sich schon vorher informiert und ja da wurde gefragt ob wir uns das vorstellen können und das wurde halt bestätigt und so war unsere Klasse dran beteiligt.
W: Mhm, Sie waren ja inzwischen schon einige Male bei Basalen Theaterstücken dabei, was glauben Sie sind die Erfahrungen, die die Kinder durch das Basale Theater machen sollen?
J: Naja das kommt immer drauf an also unsere Schülerschaft gesehen, wir haben ja viele Schüler die wirklich schwerst mehrfachbehindert sind, die manchmal gar nicht anders zu erreichen sind als durch basale Stimmung und damit, also wir haben halt die Erfahrung gemacht durch das Stück das wir da gemacht haben, dass die Kinder das sehr, sehr gut angenommen haben, also ich erzähle nachher wahrscheinlich auch noch mal was wir da so gemacht haben, um das son bisschen zu verdeutlichen
W: Mhm
J: Also so kurze Beispiel würde ich mal da geben, ich erzähl erst mal kurz das Stück oder?
W: Ja gern!
J: Wir hatten uns ausgedacht eine Szene am Strand und in dieser Folge da am Strand wird halt ne Flaschenpost angespült in der sich ne Schatzkarte befindet und dann haben wir uns auf die Suche gemacht nach dem Schatz, wir haben zuerst mal bei uns im Garten, also im Vorgarten vor der Klasse große Matten ausgelegt mit ganz viel Sand um den Strand zu verdeutlichen, wer halt sitzen konnte ist in Liegenstühlen gesessen oder im Rollstuhl oder unten im Sand gelegt und dann so vorbereitet was man eben so macht am Strand, Sonnencreme riechen, mit einreiben, überall am Körper, Arme, Füße, Beine, alles, so und dann kam halt die Flaschenpost so und dann haben wir uns auf die Reise gemacht, dann haben wir so verschiedene, entweder wir hatten ein aufblasbares Schlauchbot, das wir auf ein Rollbrett montiert haben wo jemand, der sitzen konnte drin sitzen konnte, oder wir haben son großes Rollbrett genommen und haben ein Kissen bezogen mit Luftballons gefüllt, das war ein Boot,

dann haben wir einen Schüler der eben nur liegen konnte da drauf gelegt, das war sein Boot, und dann haben wir die in eine andere Klasse gezogen und da war ein Teil vorbereitet, eine Art Unterwasserwelt, da gabs eine Unterwassergrotte wo Fische und solche Sachen von der Decke hingen und so was, wenn die dann da durch gefahren sind oder durchgezogen dann haben sie die Berührung gespürt von den Fischen und diesen Sachen die von der Decke hingen, und haben dann halt zum Schluss diesen Schatz gefunden, naja also so dieses Theaterstück, indem die Bereiche halt das Einreiben, das Riechen an der Sonnencreme, die ganzen Gerüche wahrzunehmen, natürlich auch draußen wenn man draußen ist und natürlich auch wenn ein Luftzug kommt, wir haben da mit Ventilatoren, es war natürlich im Sommer und da wars natürlich ziemlich warm da kam gar kein Lüftchen, da haben wir mit Ventilatoren gearbeitet, dass sie eben den Luftzug gespürt haben und dann eben dieses Liegen auf den Luftballons, was ja schon ein anderes Gefühl ist als wenn man nur irgendwo auf einer kleinen Fläche liegt und ja und dann eben dieses berührt zu werden von Sachen die einfach so im Raum hängen, also das fanden wir jetzt so als unseren Beitrag für ein Basales Theater und eine basale Situation.

W: Mhm, in welchem Zeitraum hat diese Vorbereitung stattgefunden?

J: Die findet bei uns, die Vorbereitung findet bei uns immer ziemlich früh statt, das ist immer so Ende Mai, Juni ist dann so die Aufführung, die Vorführung sozusagen und ja sobalds ein bisschen wärmer wird so April nach den Osterferien, ne vor den Osterferien, sobalds wärmer wird fängt man halt damit an, also die Aktivitäten die draußen sind, was in der Klasse ist vorher dann schon weil wir machen natürlich dazu auch viele musikalische Sachen, wir singen viele Lieder die dazu passen, das findet dann schon, was weiß ich, das kann dann schon im Jänner anfangen, weil Wiederholungen sind immer wichtig und die Schüler erst mal ranzuführen an das Ganze, an die ganze Sache, weil die reagieren immer schon ganz schroff wenn man immer gleich so zack zack mit was Neuem kommt, sondern die müssen das zuerst mal verinnerlichen und dann wissen die auch Bescheid wenn man dann wieder sagt: heute machen wir wieder das und das, dann wissen die schon was kommt und freuen sich oder wenn sie sich halt nicht freuen dann muss man halt Sachen abwandeln.

W: Ist auch was gemeinsam gebastelt worden für das Basale Theaterstück, also zum Beispiel Bühnenbilder oder Requisiten?

J: Jaja wir haben ja für die Grotte und so diese Fische und so was hergestellt, also es wurden da nicht irgendwelche Plastikfische dies zu kaufen gibt sondern die wurden richtig vorher gebastelt, mit Pappmaschee und so, ja.
W: Haben Sie da an Materialien genommen was schon da war oder musste Sie zusätzliche Materialien besorgen?
J: Ja also teils teils, es ist natürlich einiges an Material schon vorrätig gewesen aber für so extra Sachen muss man schon immer ein bisschen was anschaffen, wir haben ja auch für die Sache am Strand direkt draußen da wo die Matte war mit dem Sand und so, da haben wir noch so ein Windfang und so was gemacht, da mussten noch Laken besorgt werden, das sind Sachen die noch gekauft werden müssen, wenn sie nicht vorhanden sind, ja und die Laken haben wir dann noch eingefärbt, also so blau, naja das war so ne (wuschi wuschi) Technik (lacht), dass das eben nicht nur blau war sondern auch son bisschen Wassercharakter hatte.
W: Das Thema wurde von der Klasse gewählt, also das Strandthema?
J: Genau das haben wir uns überlegt. Das Thema ist meistens nicht so vorgegeben sondern da macht jeder so nen Teil für den Theatermai, also so wars in dem Jahr wo wir das gemacht haben, da konnte sich halt jede Klasse was aussuchen was sie machen wollte, und dann guckten wir halt auf unsere Schüler was so machbar ist und was ihnen auch gefallen könnte und wo sie sich auch so beteiligen können, und das ist auch so von Klasse zu Klasse unterschiedlich, ne, manche können ein bisschen mehr, andere können halt ein bisschen weniger, da muss man sich dann halt drauf einstellen, was für die Schüler das Beste wäre in der Situation, und dann haben wir uns das ausgedacht mit dem Strand und haben das durchgeführt und konnten halt so, also manche Schüler können sich auch äußern da merkt man dann auch obs denen gefällt und manche halt nicht, also wir haben halt angenommen dass es für alle jetzt ganz gut ist, ja, also wir haben keine negativen Äußerungen vernommen.
W: Wenn Sie Unterricht ohne solche Theaterprojekte haben, unterscheidet sich das Verhalten der Schüler im Gegensatz zu diesen Theaterprojekten?
J: Es kann sein, wenn jetzt Sachen sind wo vielleicht ein Schüler, also kann jetzt bloß auf einzelne gehen, ich kann nicht sagen es halt allen gefallen oder allen hats nicht gefallen, wenns jetzt Schülern natürlich nicht gefällt also wo mans auf anmerkt die sich vielleicht auch äußern können dass es denen nicht gefällt oder wie sie sich auch immer äußern, ja, manche äußern ja nicht indem sies gleich sagen: gefällt mir aber nicht oder so, sondern das merkt man dann halt, man merkts auch an den Proben, wenn zu viele

Proben manchmal, kommt dann auch aufs Thema drauf an, wenn man dann zu viel probt merkt man auch: oh das ist dem ein oder anderen zu viel, das ist dann so: schon wieder proben, warum und das merkt man schon, das kann aber auch im normalen Unterricht stattfinden, wenn man in der Früh im Morgenkreis den Stundenplan bespricht, oder mit den Schülern zusammen entwickelt, also wir haben einen vorgegebenen Stundenplan in der Klasse aber natürlich machen wir im Morgenkreis wenn man die Tafel bestückt mit dem Tagesplan dann kann man auch ne Äußerung, wenn was weiß ich, das mal kommt: will ich nicht, mach ich nicht, gefällt mir nicht, dann muss man halt sehen ob man den Schüler dann doch ranführt weils ein Schüler ist der sowieso generell sagt: ne will ich nicht oder eben seine Vorlieben halt hat ja, das macht er halt gerne und das macht er vielleicht nicht so gerne, aber das weiß man ja im Grunde genommen nach einer gewissen Zeit und dann guckt man halt wie man ihn miteinbinden kann ob man ihn durch irgendwas in dieser Situation, weiß ich nicht, durch irgendwas interessantes was da irgendwie mit drin ist in irgendeinem Thema eben damit vielleicht locken kann, weil ihm der eine Punkt da drin gefallen könnte aber nicht das Gesamtthema, da muss man halt sehen, aber im Grunde genommen kennt man ja seine Schüler so halbwegs und kann sich halt ein bisschen drauf einstellen, ja, dass man sie auch ein wenig dabei hat.

W: Wie unterscheidet sich denn der Projektunterricht zum normalen Unterricht?

J: Naja wenn wir jetzt in der Klasse sagen wir mal, wenn Projekte anstehen sagen wir mal so der große, große Überstundenplan son bisschen außer Kraft gesetzt wird, dann wird viel für das Projekt halt gemacht, dann heißts nicht, wenn wir montags jetzt immer Musik haben oder so laut Stundenplan kanns sein, dass wir dann doch irgendeine künstlerische Gestaltungsrunde oder sowas einfügen müssen, dann kann sich da schon mal, fällt schon mal was weg oder verschiebt sich was, das ist das was jetzt so anders sein kann, sonst im Grunde genommen, wir machen so viel künstlerisches Gestalten, aber sonst haben wir halt unseren festen Stundenplan, wo die Turnhalle inbegriffen ist, wo schwimmen inbegriffen ist, wo Kunst, Musik drin inbegriffen ist, eben immer an den festen Tagen zu festen Zeiten und bei den Projekte kann sich das öfters mal ändern.

W: Sehen Sie Handlungsmöglichkeiten für die Kinder in den Basalen Theaterstücken, dass die Kinder aktiv mitwirken können?

J: Naja das ist ja immer das Ziel son bisschen, wenn man eine Idee, wenn man sich was ausdenkt, ist es schon immer wie kann man die Kinder mit einbeziehen, es kann

aber manchmal auch schwierig sein, manchmal hat man auch Schüler, die wirklich in ihrer Situation so festgefahren sind, dass sie nicht groß, also nicht weil sie es nicht wollen, sondern weil es körperlich einfach nicht geht, weil sie mit den Händen einfach nichts machen können oder so und dann muss man halt zusehen, vielleicht können sie was mit den Füßen machen, zum Beispiel mit den Wassersachen, wir haben ja auch einen der kann auch mit den Füßen so einigermaßen, den setzen wir dann ins Wasser und dann kann er im Wasser plantschen mit den Füßen, da muss man sich halt, also man guckt schon so, man macht nicht irgendwas und sagt: so, das machen wir jetzt und machen das und das geht total an den Schülern vorbei, so läufts nicht, so würde es so oder so nicht laufen weil die Schüler irgendwann dann auch nicht wollen, die Rollen sind ja schon bestrebt, was sie können dass sie das auch einsetzen können, das sie das auch zeigen können und dann müssen wir uns halt darauf einstellen ja, darum sind wir halt hier (lacht) sonst finde ich funktioniert das ganze System nicht, ja.

W: Gibts da dann auch spielerische Elemente?

J: Ja, ja ich würde fast sagen, sagen wir mal so, 60:40 vielleicht, 60% ist vielleicht spielerisch, dass man spielerisch einfach an die Sache heran gehen muss, ich finde Schüler, sobald die irgendeinen Druck oder irgendwas spüren, dass sie jetzt: so jetzt müssen wir das machen oder sonst irgendwie, vieles gar nicht läuft, dass man wirklich über eine spielerische Sache anfangen muss, oder einfach auch die Sachen ausnutzen muss was sie eben gerne machen, finde ich jetzt, dass das dazu gehört irgendwie.

W: Also glauben Sie, dass die Kinder selbst das dann auch als Spiel sehen?

J: Teilweise, ich würde sagen teilweise, immer so und so, klar gibts Schüler, die finden alles toll, machen alles toll, super, ob die das jetzt spielerisch machen, ob die das so sehen, ist manchmal bisschen schwer zu beantworten, ja, also wenn sies nicht selber sagen, weiß ich nicht, aber ich finde schon, sagen wir mal das mit der Flaschenpost, da fließen schon spielerische Elemente mit ein, irgendwie, also es gibt ja auch Schüler die merken ja schon, die sehen das schon als großes Spiel an, so eine Sache dann, natürlich könnte man ja auch, weiß nicht, fällt mir jetzt nichts ein, aber man könnte ja auch andere, wo man eher sagt, das ist jetzt ein Theaterstück oder irgendwas, wo man merkt, dass das gar nicht spielerisch ist, sondern da muss man irgendwie halt funktionieren, bei dem Wort muss man an der Stelle sein und so, so was nehmen wir halt raus, weil das klappt meistens nicht, sondern wir gucken, wir gehen da ein bisschen spontan hin, klar ist da ein Plan, so ein großer Rahmen, aber in der Situation

kann sich viel im Laufe der Zeit ändern und das nehmen wir dann halt so hin, wir können ja nicht sagen so er sitzt dann, er sitzt dann, er liegt da, sondern man muss halt gucken, wenn der sagt: ich will jetzt aber nicht da sitzen ich will lieber da liegen, dann liegt der halt da, dann macht mans halt so, weil im Endeffekt, so wie jetzt mit der Sonnencreme, wo man ihn einreibt, ist dann ja egal ob er da sitzt oder da liegt.

W: Ja. Ich hab schon gehört, dass immer recht viel Publikum da war, wie waren denn so die Reaktionen auf die Theaterstücke?

J: Die waren positiv, ich hab jetzt noch nie, eigentlich noch kein Theaterstück, ich überleg jetzt gerade, aber ich kann mich jetzt nicht einmal irgendwie erinnern wo wir eine Kritik hatten oder irgendwas, es wird immer viel Publikum eingeladen, natürlich schon die Eltern und die ganzen Verwandten und so, die natürlich auch gerne kommen und gucken was hier so gemacht wird, und obs ihren Kinder dabei gut geht und so, wird natürlich auch, naja es hat dann doch immer so ne Zweideutigkeit, vielleicht auch ein bisschen diese Außenwirkung, so fürs bekannt machen wirds natürlich auch genutzt, darum haben wir auch immer viel Publikum, aber negatives hab ich nie gehört, dass so eine negative Sichtweise kam.

W: Mhm, wie ist denn das mit Kommunikationsmöglichkeiten für die Kinder im Theaterstück?

J: Wir benutzen für nicht sprechende Kinder also die ihre Arme einsetzen können, ihre Hände einsetzen können viel den Big Mack, das man da vorher was draufspricht und die lösen den halt aus, oder setzen damit irgendwas in Gang, zum Beispiel die Ventilatoren haben wir gemacht, dass ein Schüler da war der dafür verantwortlich war sozusagen diese Ventilatoren in Gang zu setzen, an der fast passenden Stelle sag ich mal so, weil wie gesagt, wenn das zu spät oder zu früh, das war dann auch egal, weil unser Sinnzweck war ja, dass er eben das auslöst, und dass auch eine Verbindung für ihn da bestand, dass er eben nicht nur einfach: so ich drück da jetzt irgendwo drauf und mach da irgendwas, sondern, dass er auch gemerkt hat wenn er da drauf drückt und der Ventilator geht an, dass er merkt: ah, ich kann ja damit was bewirken, so was setzen wir ein, ja und die sprechenden, mit denen spricht man halt (lacht), also wir haben jetzt keinen mit dem man mit Zeichensprache oder Gebärdensprache oder so ran gehen muss, also entweder wir haben eben die, wo man halt so viel mit der (Ahnung) weil man sie eben schon lange kennt oder so sieht ob da eine Reaktion ist oder nicht oder wir haben welche die sagen: ist so und so.

W: Ist die Kommunikation zwischen den Schülern untereinander dann auch ein Thema bei den Theaterstücken?

J: Wir versuchen es, wir versuchen das ein bisschen mit einzubauen, weil ja oftmals die Schwierigkeit überhaupt besteht entweder sich den Erwachsenen irgendwie zu widmen oder eben irgendwie mit den Mitschülern, weil wir verstehen uns ja als eine Klasse, als eine Gruppe sozusagen, alle zusammen, die Schüler und die Erwachsenen, die Betreuer und Lehrer, und wir haben Schüler die haben halt Schwierigkeiten sich entweder mit den Erwachsenen, sich denen zu nähern, überhaupt Schwierigkeiten haben uns eine Frage zu stellen oder irgendwas zu äußern oder eben wir haben Schüler die interessieren die Mitschüler überhaupt nicht, man hat manchmal die Vermutung klar, manchmal wenn man die fragt, sie kennen die Namen oder so, aber dass sonst nicht viel passiert, also untereinander wenig passiert, sagen ma mal, wir versuchen klar in den Theaterstücken gerade so mit der Sonnencreme, einfache Sachen wie: kannst du mal ihm die Sonnencreme geben oder so, frag ihn doch mal ob er die Sonnencreme haben mag, so was versuchen wir dann mit einzubauen.

W: Ja. Wie schätzen Sie den persönlichen Nutzen des Basalen Theaters für die Kinder ein, was denken Sie, können sie daraus für sich mitnehmen?

J: Naja weiß ich nicht, ist schwer zu sagen finde ich, weil sie sich da ja nicht äußern. Wir hoffen, dass wir den Schülern Sachen vermitteln können, naja was heißt Sachen vermitteln können, ist schwer ---.

W: Ok, wenn Sie ein Basales Theater inszenieren würden, gebe es etwas, was sie anders machen würden als so, wie Sie es jetzt an dieser Schule kennen gelernt haben, würden Sie etwas an der Umsetzung verändern?

J: Naja, sagen wir mal so, ich finds immer schwierig wenn man so was macht, so ein Theaterstück, ob das jetzt Basales Theater ist oder ein normales Theater oder irgendwas anderes, dass man sagt dann und dann ist die Vorführung oder die Vorführungen, wir hatten ja alle schon mal mehrere oder einzelne Aufführungen, dass man dann halt an dem Punkt, dass das halt alles so, sagen wir mal, wie soll mans ausdrücken, so klappen muss, ja, also wir haben auch schon Sachen gemacht, da haben wir einfach so im Vorfeld, dass man einfach über einen längeren Zeitraum, immer so Sequenzen einfach die so entstanden sind gefilmt haben und einen Film draus gemacht haben und der dann vorgeführt wurde, damit nicht der Druck entsteht für die Schüler: jetzt müssen wir da auf die Bühne, jetzt müssen wir da irgendwas

machen, das haben wir auch schon gemacht, damit haben wir eigentlich gute Erfahrungen gemacht, also für alle, das ist in Vorfeld einfacher für alle und dann an dem Tag ist es für alle einfacher, dass einfach der Druck nicht da ist, weil ja doch viel Publikum und die Eltern, die sitzen alle und gucken, und wenn da irgendwas ist, kann ja sein, war bisher nicht aber einfach der Druck ist nicht da wenn man so einen Film macht halt und trotzdem alle Elemente drin sind die man normalerweise bei der Aufführung im Grund genommen ist es ja auch die Aufführung, es ist halt nur nicht am Stück und man hat halt nicht den Druck, an dem Tag muss es funktionieren, da muss es klappen, sondern man macht den Film und freut sich wenn er fertig ist und die Leute also, wir haben die Erfahrung gemacht bei unsrem Film, war genauso in Ordnung, also wir waren nicht die einzige Klasse die bisher so was gemacht hat, gab auch andere Klassen, war auch in Ordnung, ist ja auch in Ordnung im Grund ne, was die dann da sehen die Eltern oder die Besucher die da sind, ist ja das Gleiche als das, was auf der Bühne stattfindet.

W: Mhm, gibts noch etwas, das ich vergessen habe, was Sie vielleicht ergänzen möchten?

J: Nein.

W: Danke für das Gespräch!

13.5.11. Transkript Frau K

Alter: 50
Ausbildung: Erzieherin mit heilpädagogischer Zusatzausbildung
Momentane Anstellung: pädagogische Unterrichtshilfe

W: Wie sind Sie dazu gekommen, bei Basalen Theaterstücken mitzuwirken?

K: Dadurch, dass ich hier arbeite. Also die Idee war nicht von mir sondern von anderen Kollegen und ich bin halt dazu gekommen, also die Kollegen, die damit angefangen haben arbeiten ja schon doppelt so lange hier so ungefähr wie, oder als ich, und ich bin dann dazu gekommen und hab dann halt angefangen sozusagen mich mit den Schülern die ich hatte da einzufügen.

W: Mhm, welche Erfahrungen sollen die Schüler Ihrer Klasse bei diese Basalen Theaterstücke machen?

K: Also das ist wirklich ein Unterschied zwischen den Sachen die wir früher gemacht haben mit den Schülern, da gings doch viel darum, dass die sich präsentieren, dass sie in ne andere Rolle schlüpfen, auch bewusst, sich auch wirklich damit identifizieren, sich verkleiden, auf den Punkt irgendwas sagen oder irgendwie was betätigen oder so, was dann im Nachhinein immer sehr viel fürs Selbstbewusstsein einfach gebracht hat, zum einen ne tolle Sache in dem Moment aber auch für die weitere Arbeit dann sehr wichtig war immer, weil man da immer wieder so ein bisschen drauf zurückgreifen konnte und weils denen auch einfach Spaß gemacht hat.

W: Mhm, und in wie fern hat sichs verändert?

K: Jetzt ist es so, dass ich speziell seit fünf, sechs Jahren mit sehr, sehr schwerstbehinderten Schülern arbeite, die zum Teil über Sonden ernährt werden und so weiter, wo also Pflege, Essen und wirklich ganz basale Erfahrungen im Vordergrund stehen, und da kann man eigentlich nur noch für den Moment arbeiten, denke ich, also vielleicht im Nachhinein, man kann diese Erinnerung nicht so gut wachrufen wie bei solchen Rollenspielen, also wir abreiten halt dafür, dass die sich in dem Moment wohlfühlen und ne Erfahrung machen können.

W: Mhm, und werden dann auch pädagogische Ziele formuliert für Basale Theaterstücke?

K: Ich denke das macht jeder so für sich, also mein Ziel war eigentlich immer, dass es den Schülern dabei gut geht, das ist zwar nicht pädagogisch aber ist schon mal die Grundlage, und dass sie, ja was Besonderes erleben aber auch, dass andere etwas Besonderes erleben, dass das dann so ein Gesamtpaket ist am Ende. Also da zählt dann auch die Vorbereitung oder eigentlich fast nur die Vorbereitung, dass man irgendwelche Sachen mit denen herstellt, Kulissen oder Kostüme oder solche Sachen, dass sie sich eben wirklich auch damit beschäftigen, weil diese halbe Stunde, die dann auf der Bühne stattfindet, ist halt nur eine halbe Stunde von der sie nicht so viel haben, vielleicht gehts ihnen an dem Tag nicht gut oder sie sind überhaupt nicht da oder so, deswegen kann man mit solchen Schülern nicht so gut, finde ich immer, auf so einen Punkt hinarbeiten, also Basales Theater ist dann mehr so ein Unterrichtsprojekt.

W: Ja also das finde ich sehr interessant, gerade diese Vorbereitungszeit finde ich sehr spannend, vielleicht können Sie mir da etwas dazu erzählen, wie und woran da gearbeitet wird, in der Vorbereitung?

K: Also da fällt mir jetzt ein Beispiel ein, dieses Stück JEKAWA, haben Sie vielleicht auch den Film gesehen?

W: Mhm!
K: Ich weiß jetzt nicht welchen Sie da gesehen haben, aber in einem habe ich mit den Schülern, also da waren die Schüler Piraten sozusagen die das Schiff entern, und da haben wir dann angefangen so ein Drahtgeflecht zu machen mit Pappmaschee eine Insel zu bauen, ne Palme aus einem Sonnenschirm die wir bemalt haben und so, dass sie praktisch die Bilder dann konkret erarbeiten mussten, also eben die Kulisse. Dann haben wir Ewigkeiten goldene Taler geklebt mit der Rettungsfolie und so und in so einem Schwungtuch haben wir die dann hochfliegen lassen sodass die, da waren auch unterschiedliche Schüler aus den anderen Klassen dran beteiligt, sodass eben die Schwerstbehinderten mitmachen konnten, ein Erlebnis hatten, ja, dass jeder davon sozusagen was hatte und das auch noch ein gutes Bild gab dann in diesem Theaterstück, finde das ist immer schwieriger, die Basale Stimulation, irgendwelche Erfahrungen zu machen und so mit Materialien machen wir ja praktisch ständig und das dabei aber auch noch etwas rauskommt wo der Zuschauer sagt aha, das ist die Schwierigkeit.
W: Mhm, finden Sie, der Zuschauerraum sollte beim Basalen Theater von der Bühne abgetrennt sein oder wären Sie dafür, diese Grenze zum Teil oder auch ganz aufzulösen?
K: Also ich glaube ich bin eher so ein traditioneller Theatermensch, ich finde schon Theater bedeutet, dass ein paar Leute etwas machen und andere Leute sich das angucken.
W: Mhm, wie war das bei der Themenauswahl, waren Sie und Ihre Klasse da mit beteiligt?
K: Ja also in dem Fall zum Beispiel von dieser Piratengeschichte, da gings darum, dass ein Kreuzfahrtschiff eben in See sticht und was dann da passiert und dann hat jeder geguckt wie er seine Schüler mit ihren Interessen da irgendwie unterkriegt und da irgendwie eine Szene überlegt, und da passte eben bei uns diese Sache mit den Piraten wegen Gold und Glitzer und Schatztruhe, der eine Junge zum Beispiel, der war wirklich sehr basal, der musste die Hand öffnen damit er halt dieses Glitzern sieht, dann ein gehörloser Junge, der ja von dem ganzen Spektakel ansonsten nicht viel hat, der guckte zwar immer aber war dann halt seine Aufgabe, also im Kleinen versuchen wir das halt immer noch ,dass eine Sache auf der Bühne getan wird. Das ist vielleicht nicht unbedingt Basales Theater.

W: Also das Thema wurde für dieses und andere Stücke dann immer nach den Interessen der Schüler ausgewählt?
K: Immer ja, also immer, wir haben immer geguckt, es entwickeln sich ja Schichten und man weiß, oder man vermutet was die Schüler gerne mögen, oder was sie gerne sein wollen, ob sie lieber ein Lämmchen sind oder ein Löwe oder so, und dann guckt man halt.
W: Mhm, die Materialien die Sie verwendet haben für Kostüme und Bühnenbilder, mussten Sie die selber organisieren oder haben Sie da genommen, was schon da war?
K: Teil teils, also eigentlich haben wir viel mit Stoffen gearbeitet und eben Pappmaschee, und klar vieles basteln wir selbst, wir haben auch schon Kronkorken Ewigkeiten, also da hatte ich noch fittere Schüler, da haben wir so einen arabischen Tanz aufgeführt und da haben wir eben aus Kronkorken Sachen, die Geräusche machen konnten gebastelt, und da war die Vorarbeit sich Löcher da rein zu hauen, das waren Jugendliche, denen hat das viel Spaß gemacht da ordentlich drauf und hauen und Krach zu machen.
W: Mhm, in welchem Zeitraum hat die Vorbereitung dann insgesamt stattgefunden?
K: Oftmals, also mindestens 3 Monate würde ich sagen, aber manchmal auch länger. Man fängt ja nicht mit ddreir Bastelei an, sondern mit einer Geschichte, die man irgendwie bespricht oder erzählt oder wo hin geht, was weiß ich, wir haben mal ein afrikanisches Stück, also ne Sequenz gemacht mit Trommeln und afrikanischem (…)die wir dann mit Linoldruck bedruckt haben und dafür sind wir dann ins Museum gegangen und haben uns diese Masken angeguckt und am Ende haben wir die dann alle dementsprechend bemalt und so, also das war ein richtiges Projekt manchmal über ein halbes Jahr, weil man macht dann ja nicht nur diese eine Sache, man macht ja alle anderen Sachen trotzdem, und erst dann in der Schlussphase wird nur noch geprobt und vollendet.
W: Und die Vorbereitungen waren im Klassenraum?
K: Ja, oder im Werkraum.
W: Welche Handlungsmöglichkeiten gibts in den Basalen Theaterstücken für die Kinder, also dass sie auch aktiv handeln können?
K: So viel wie möglich.
W: Ja vielleicht fallen Ihnen da Beispiele ein von bestimmten Schülern oder Situationen?

K: Naja also wenns richtig basal sein soll, dann machen sie halt Erfahrungen oder lösen die am besten auch selbst aus. Ich erinnre mich an eine Sache, da haben wir ein Gewitter dargestellt und da musste ein gehörloser Schüler auf ein glitzerndes Etwas drücken damit dieser Ventilator in Gang kommt der dann irgendwelche Kreppstreifen zum Fliegen brachte und das wusste er und er wusste halt dann irgendwann auch das muss ich anmachen dann gibts Wind und dann war eben diese Kettenreaktion bis zum Donner, was er ja nicht hören konnte, den Donner, also mussten wir das ja für ihn irgendwie anders machen. Ansonsten machen wir halt, sehen wir zu dass jeder, egal wie schwer oder nicht schwer da irgendeine Erfahrung machen kann, meist über irgendwelche Materialien und Musik.

W: Mhm, Welche Kommunikationsmöglichkeiten gibts im Basalen Theater für nonverbale Kinder?

K: Das kommt drauf an, da werden eigentlich die die auch im Alltag benutzt werden, wenns über Karten gehen kann kanns vielleicht über Karten gehen aber meist, also Karten ist ja auch erst relativ neu, so ca. zehn Jahre dass wir damit arbeiten aber viel geht halt über Gegenstände, will ich was trinken muss ich den Becher nehmen oder Symbol.

W: Sie haben ja vorher von einem gehörlosen Schüler gesprochen, verwenden Sie da auch eine Gebärdensprache?

K: Bei dem Schüler, wir habens versucht, aber ist nicht, weil er ist schwerst geistig behindert, also er kann nein sagen aber nicht durch Gebärden sondern durch Abwehr.

W: Also durch eigene Gebärden, quasi?

K: Ja, genau, das hat auch wenig Sinn, gerade bei geistig Behinderten, ich finde es auch sehr, sehr schwierig unseren Schülern Gebärden beizubringen weil sie ja mit dem Wort an sich nichts verbinden, also diese begleitende Gebärdensprache, ist schwierig find ich.

W: Sehen Sie auch Möglichkeiten, gerade in der Vorbereitungsphase, für die Kinder zu spielen?

K: Die dürfen mit den Materialien natürlich spielen, ja klar, es wird ja normalerweise so aufgebaut, die Materialien wie Sand, Wasser oder was wir auch immer benutzt haben, wird erst mal draußen ordentlich rumgematscht, mit Wasser geplantscht oder auch an den See gegangen, wir haben auch ne Dampferfahrt gemacht als wir diese Kreuzfahrsache gemacht haben und so, ja klar, also es ist schon sehr pädagogisch, also eher pädagogisch als (…).

W: Was denken Sie können die Kinder aus dem Basalen Theater für sich mitnehmen?
K: Ich denke die können schon, es ist eine Hoffnung dass, oder das weiß man auch, dass sie Erfahrungen machen die sie im normalen Schulalltag nicht machen würden, und die sie wahrscheinlich zu Hause auch nicht machen oder in einem Heim oder so, einfach sozusagen die Welt ein bisschen zu ihnen zu bringen.
W: Wenn Sie mit Ihrer Klasse ein Basales Theaterstück gestalten könnten, ganz ohne finanzielle oder materielle Bedenken haben zu müssen, wie würde das aussehen?
K: Das hab ich mir noch nicht überlegt, ob man mit mehr Geld mehr machen könnte, aber wir haben eigentlich immer irgendwelche, ja die Materialen die wir benutzen sind nicht so teuer, also mal abgesehen von der ganzen Anlage und so, aber das was wir herstellen stellen wir eben aus den Materialien her die sowieso da sind. Also die Sachen von denen ich jetzt gesprochen habe, die sind schon eine Zeit lang her, und da waren wir finanziell viel besser gestellt, (da waren wir eine) Privatschule und da war ein Schulleiter der hat Spenden rangeholt und da brauchte man nur zu sagen also wir brauchen hier 200 Mark für Stoffe und dann ist man losgegangen und hat die gekauft, das ist heute anders, das stimmt schon, aber mehr Geld wäre schon auch besser.
W: Und absehen vom finanziellen Aspekt, würden Sie sich sonst etwas anders gestalten wollen?
K: Ja die Räumlichkeiten könnten natürlich schon angenehmer sein sag ich jetzt mal, für die Schüler. Es ist halt sehr eng bei uns und wenn dann viele Rollstühle irgendwie in eine Formation gebracht werden müssen, oder man weiß halt der ist als übernächster dran und der ist aber da hinten eingekeilt und kommt nicht durch, das ist vielleicht ein unnötiger Stress der nicht sein müsste wenn man genug Platz und mehr Luft hätte, schlechte Luft ist natürlich auch immer ein Thema, wenn wir aufführen und dann auch noch die ganzen Zuschauer da sind und man muss ja abdunkeln wegen der Scheinwerfer und es wird dann warm, also wir hatten wirklich schon Aufführungen im Sommer, da wars heiß auch noch und das war dann sehr anstrengend, also ich denke da könnte man mit viel Geld angenehmere Bedingungen schaffen, ansonsten ist es mehr eine Sache der Phantasie als des Geldes.
W: Mhm, wie waren so die Reaktionen vom Publikum auf die Basalen Theaterstücke?
K: Eigentlich durchwegs begeistert, also ganz oft hab ich so gehört wie: Ach das hätt ich mir nicht gedacht, das sah aber schön aus, und: wie er da geguckt hat, also eigentlich sind die immer sehr positiv, überrascht und erfreut wenn sie sehen, dass ihre Kinder auch dabei Spaß haben.

W: Mhm, gibts noch etwas, was ich nicht erwähnt habe, was Sie vielleicht noch ergänzen möchten?

K: Fällt mir jetzt nichts ein, also ich finde insgesamt dieses Theaterspielen war immer eine Bereicherung wenns auch manchmal stressig war, aber es war immer so, dass jeder Klassenleiter für sich dafür verantwortlich war wie er sich da einbringt ob er seine Schüler überfordert oder nicht, insofern wars immer eine gute Sache.

W: Danke für das Gespräch!

K: Bitte

13.6. Tabellarische Auswertung der Experteninterviews

Erstkontakt

Person	Aussage	**Kontext**
Frau A	• Im Referendariat • Heterogene Klassenzusammensetzungen, mehrfachbehinderte Kinder sitzen oft nur dabei wenn Kulturtechniken an der Tagesordnung sind • Klassenübergreifend diese Kinder in dieser Zeit aus den Klassen herausgenommen und Basales Theater mit ihnen gemacht	Erstkontakt
Frau B	• Frau B bildete Referendarin (Frau A) aus, die sich im Zuge dessen mit Basalem Theater beschäftige • Dadurch in das Thema eingelesen und mehrere Basales Theaterstücke inszeniert • Auch nach dem Referendariat in den Unterricht übernommen	Erstkontakt
Frau C	• Von Kollegin empfohlen, „Basales Theater wäre genau das Konzept was an dieser Schule Platz haben müsste“ • Fortbildung zum Thema „Basales Theater“ besucht • In die Theorie eingelesen • Mit eigener Schulklasse ausprobiert	Erstkontakt
Herr D	• Herr D Lehrender an einem Institut für Rehabilitationswissenschaft • Basales Theater erstmals im Zuge eines Projektseminars mit Studenten in Kooperation mit einer Sonderschule durchgeführt	Erstkontakt Grenzen
Frau E	• Anbahnen von Kommunikation durch UK	Erstkontakt

	• Idee, man könnte ein Theaterstück auf UK basierend gestalten	Kommunikation
Frau F	• Vor Lehrtätigkeit bei einem Kindertheater gearbeitet, daher immer schon Interesse am Theater • Buch „Basales Theater im Unterricht“ von Anette Bertrand und Elke Stratmann als erste Anregung	Erstkontakt Umsetzung
Herr G	• Immer schon im schulischen Alltag und in Projekten szenisch mit den Kindern gearbeitet • Lieder aus „der Regenbogenfisch“ mit seiner Klasse gesungen ➔ Idee von den Schülern: Stück dazu aufführen (heterogene Klassenzusammensetzung)	Erstkontakt Förderung (Basale Stimulation) Inhalt
Frau H	• Immer schon viele kleine Szenen mit den Schülern gespielt • Kollege (Herr G) schlug vor ein Theaterstück zu inszenieren	Erstkontakt
Frau I	• Pädagogische Unterrichtshilfe bei Herr G	Erstkontakt
Herr J	• Durch die Anstellung an einer Schule, in der regelmäßig Basales Theater gespielt wird • Einschulung in Basales Theater durch Kollegen	Erstkontakt
Frau K	• Durch die Schule, an der Frau K angestellt ist • Basales Theater durch Kollegen kennengelernt	Erstkontakt

Ziele und Möglichkeiten

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• Eine Geschichte wirklich erfahren sodass inhaltlich etwas hängen bleibt (Deutsch Aspekt)	Ziele Förderung Inhalt

	• Unterschiedliche Entwicklungsbereiche (Motorik, Kommunikation, Wahrnehmung)	
	• Bildung vermitteln	Von Frau A selbst angesprochen
Frau B	• Kinder- und Jugendliteratur nahe bringen • Recht auf Bildung auch für Kinder mit schweren Behinderungen • Sachunterrichtsthemen vermitteln (z.B. Klassenfahrt in ein Basales Theaterstück packen, mit selbst geschriebenen Geschichten) • Für jedes Kind ein anderes Ziel aber eigentlich voraussetzungslos • Jeder macht mit und jeder nimmt sich das mit was er in dem Moment möchte	Ziele Thema Nehmen was man braucht
	• Kinder sollen möglichst Eigenaktiv tätig werden können (z.B. mit UK und Powerlinks)	Ablauf Handlungsmöglichkeit
Frau C	• Weg davon die Kinder einzeln zu unterrichten [da sehr heterogene Fähigkeiten und Bedürfnisse] und weg von „fördern, fördern, fördern“	Erwartungen Förderung
	• Im Basalen Theater etwas an den Schülern entdeckt was die Mitarbeiter vorher nicht gesehen und nicht für möglich gehalten haben • Lehrer kann sich für eine gesamte Gruppe verantwortlich fühlen • Die Klasse kann sich tatsächlich als Gruppe, als Einheit wahrnehmen	Von Frau C selbst angesprochen Gemeinschaft
Herr D	• Der materiale Aspekt des Geschehens, der Inhalt und die Frage in wie weit kann dieser von den Schülern gesteuert werden • Schüler können den Inhalt steuern oder zumindest daran teilhaben: stand im Vordergrund • Sollte ein Inhalt, eine Inszenierung sein in der *auch* Förderung stattfindet, nichtumgekehrt!	Ziele Förderung

Frau E	• Schüler sollen möglichst viel selbst agieren, Selbstständigkeit • Schüler sollen merken sie können etwas bewirken was zum Fortlauf einer Geschichte, einer Situation beiträgt • Schüler sollen sich wohl fühlen, kommen gerne • Sie erkennen die Räumlichkeiten und Lieder wieder • Sie kommunizieren	Ziele Etwas bewirken können Austausch, wohl fühlen
	• Einen Raum anbieten, in dem der Schüler so angenommen wird wie er ist • Schüler steht nicht unter Druck und muss nichts zeigen aber wenn er etwas zeigt ist es richtig genau so wie er es machst	Nutzen Angenommen sein
Frau F	• Sinnesförderung • Geschichten als Kulturgut der Menschheit vermitteln (Menschen mit schweren Behinderungen sind von vielen Dingen der Menschenkultur ausgeschlossen – sieht eine Verantwortung darin die Schüler an diesem Kulturgut teilhaben zu lassen) • Die Geschichte muss von den Schülern nicht unbedingt reflektorisch nachvollzogen werden können sondern man kann sie auch nur über die menschliche Empfindung vermitteln	Erfahrungen Kultur
	• Basales Theater als einzige Art Inhalte näher zu bringen weil es nicht übers verstehen sondern übers unmittelbare erleben geht	Ziele
Herr G	• Gemeinsam Strategien erarbeiten um mit den gegebenen Bedingungen des Lebens und neuen Dingen besser klar zu kommen und so Selbstständigkeit, Teilselbstständigkeit zu entwickeln • Im Theater Situationen schaffen die dem Alltag oder dem Leben nahe kommen, Theater als Möglichkeit auf das spätere Leben vorzubereiten	Erfahrungen

	• Zusammenhänge über das gemeinsame Spiel und das Darstellen klar machen, Inhalte näher bringen • Kinder sollten sich selbst im Theaterstück wiederfinden (nichts aufdrängen was sie inhaltlich vielleicht gar nicht verstehen) • Eigenen Empfindungen und Gefühle mit einbringen	Erstkontakt Förderung (Basale Stimulation als Methode) Vorbereitung (Rollenfindung)
Frau H	• Kinder sollten sich selbst im Theaterstück wiederfinden (nichts aufdrängen was sie inhaltlich vielleicht gar nicht verstehen) • Eigenen Empfindungen und Gefühle mit einbringen • Den Kindern dabei nahe bleiben	Ziel
	• Eine Reaktion auf das eigene Tun spüren • Es soll ihnen dabei gut gehen	Erfahrungen
	• Keine Förderziele • Freude am Spielen und am Zusammensein • Die Klasse als Gemeinschaft empfinden	Förderziele Spiel Gemeinscahft
Frau I	• Der Schüler kann etwas mitgestalten • Auf seine Fähigkeiten kommt es an, dass er diese einbringen möchte und vielleicht auch feststellt, dass er sogar noch etwas anderes kann, was er noch nicht über sich wusste • Gesamte Klasse als ein Zusammenhang begreifen, die Tätigkeiten der Schüler greifen in einander • Jeder Schüler ist wichtig und wenn er nicht da ist, dann fehlt etwas – soll der Schüler merken	Erfahrungen
	• Bezüge zum normalen Alltag herstellen, zu alltäglichen Tätigkeiten • Konkrete Förderziele hängen vom einzelnen Schüler und dem Projekt ab, aber im Großen und Ganzen: ich bin Teil von einem Ganzen und ich kann einen Beitrag leisten und es ist wichtig wie ich es gestalte	(Förder-) Ziele

Herr J	• Die Kinder über basale Stimmungen erreichen (oft gar nicht anders möglich)	Erfahrungen
	• Kinder können sich in das Theaterstück mit einbringen, können aktiv darin handeln	Handlungsmöglichkeiten
	• Verbindungen herstellen: was ich tue zieht eine Reaktion nach sich: Ursache – Wirkung • Der Schüler soll bemerken, dass er etwas bewirken kann	Kommunikationsmöglichkeiten
Frau K	• Basale Erfahrungen stehen im Vordergrund • Die Schüler sollen sich im Moment wohlfühlen und Erfahrungen machen	Erfahrungen
	• Den Schülern soll es dabei gut gehen • Schüler sollen etwas Besonderes erleben • Am Ende soll alles was erarbeitet wurde ein Gesamtpaket ergeben	Ziele Vorbereitung
	• Dass sie Erfahrungen machen die sie im normalen Schulalltag nicht machen würden • Die Welt ein bisschen zu ihnen zu bringen	Nutzen

Inhalt

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• Auswahl des Themas je nach Interessen der Schüler • Literarische Vorlage zu diesem Interesse (z.B. Buch zum Thema Freundschaft)	Ziele

	• Inhalt der Geschichte wird elementarisiert, heruntergebrochen, verändert auf die Bedürfnisse der Schüler angepasst	
Frau B	• Kinder- und Jugendliteratur • Sachunterrichtsthemen	Ziele
Frau C	• Soziale Themen z.B. „Freunde“ • Jahreszeiten • Literatur, Geschichten • Interessen der Schüler	Themenauswahl
Herr D	• Ideal wäre: Vorlieben, Tätigkeiten, etwas was jemand gut kann und auch gerne macht aufnehmen und simple Szenen daraus inszenieren, um eine Tätigkeit wird etwas rundherum gebaut und darauf wird irgendwie geantwortet, andere Person steigt in den Dialog ein, sich direkt darauf beziehen • Ansonsten schwierig: Thema wird nicht von den Schülern ausgewählt • Kritik zur Thematik: Jahreszeiten, Kalender: Klassiker im Unterricht von geistig behinderten Schülern: hat immer so mit einüben der Zeit, Einverleiben bestimmter Rituale zu tun	Würden Sie das nächste Basale Theaterstück anders inszenieren als das letzte? In wie fern? Grenzen

Frau E	• Thema wird ausgewählt nach Spielbarkeit :
	  ○ sind einfache Sätze drin
	  ○ wie können wir das auf unsere Kinder ummünzen
	  ○ sind Sätze dabei die immer wieder wiederholt werden können
	• Jahreszeitliche Sachen
		Thema
		Förderung

Frau F	• Jahreszeiten • Lebensthemen (selbst ausgedachte Rahmenhandlungen) • Buchvorlagen (Geschichte / Buch muss komprimierbar sein)	Thema

Herr G	• Grobes Thema wird gemeinsam von Mitarbeitern und Schülern ausgewählt, etwa passend zu aktuellen Lebenssituationen der Schüler (z.B. Abschlussklasse) • Geschichte wird mit den Schülern gemeinsam entwickelt (zuerst großes Thema, nach und nach kristallisieren sich thematische Inseln heraus, dann muss geschaut werden ob daraus eine Geschichte gestaltet werden kann)	Vorbereitung Klassenübergreifender Unterricht Umsetzung
	• Geschichte mit möglichst unterschiedlichen Situationen finden, um alle Kinder mit ihren Fähigkeiten und Interessen einbinden zu können	Aufbau auf vorhandenen Fähigkeiten
Frau H	• Geschichten die die Kinder gerne hören • Aus Märchenbereich • Aus ihrer eigenen Erfahrungswelt (Themen die die Kinder betreffen, z.B. von zu Hause ausziehen)	Thema
Frau I	• Was könnte Kollegen und Schülern Spaß machen? • Wo können sich alle einbringen? • Monatsthemen, es gibt ein Grobkonzept • Kristallisieren sich bestimmte Themen bei einem Schüler als besonders interessant heraus wird dem nachgegangen	Zeitraum
	• Themen werden angepasst an die Schüler, es gibt eine große Rahmenhandlung, das genaue Thema wird mit den Schülern erarbeitet (bzw. bestimmte Aspekte mit Schülern bearbeitet wenn besonderes Interesse bemerkbar ist) • Versuchen die Ziele niemals so eng zu stecken, dass die Schüler nicht selber gestalten können • Durch das gemeinsame Ausprobieren und entwickeln entstehen immer konkretere Konzepte für das Theaterstück	Vorbereitung Thema

Herr J	• was ist machbar • was könnte den Schülern gefallen • Können sich die Schüler beteiligen • Thema wird eingebracht in die Klasse und dann geschaut, ob es für alle passt (verbale und nonverbale Reaktionen)	Thema
Frau K	• Interessen der Schüler	Thema

Zeitlicher Ablauf

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• ½ Jahr lang • 2 Mal in der Woche wird zum Thema gearbeitet	Zeit Thema fächerübergreifend
Frau B	• Zwei Monate mindestens, meistens länger	Zeit
Frau C	• Einen Block (60 Minuten)in der Woche • Fest im Stundenplan nur diesen einen Block, aber dann in anderen Blöcken wird die Geschichte wieder aufgegriffen • Insgesamt ca. 6 Wochen	Zeit Ablauf
Herr D	• Ein Semester lang • Einmal in der Woche gemeinsam an den Vorbereitungen gearbeitet • Ende des Semesters die Vorführung	Zeit Aufführung
Frau E	• Einmal die Woche • Bei Projekten wird zwei Wochen lang durchgehend täglich am Theaterstück gearbeitet	Zeit Thema
Frau F	• Es wird durchlaufend immer ein Thema spielerisch im Theaterbereich aufgearbeitet	Unterschied normaler Unterricht – Theaterprojekt Integration in den Unterricht

	• 4 – 5 mal im Jahr große Projekte in denen sich der ganze Unterricht nach dem Thema des Theaterstücks richtet • 3 Wochen lang wird ein Thema behandelt	
Herr G	• Vorbereitung mit den Schülern ca. 3 Monate, gedanklich etwas länger • In Projekten wird möglichst täglich am Thema gearbeitet	Zeit
Frau H	• Die großen Sachen etwa ein halbes Jahr, von den ersten Diskussionen bis zur Aufführung	Zeit
Frau I	• Mindestens 3 Monate • Erste Überlegungen z.B. zum Thema beginnt schon früher (ca. 5 Monate)	Zeit Thema
Herr J	• Manche Aspekte bereits 5 Monate vor Aufführung (z.B. Lieder singen, Geschichte wiederholt erzählen etc.) • Andere Aspekte 2 – 3 Monate vorher (was draußen gemacht wird je nach Wetterlage)	Zeit Ablauf
Frau K	• Mindestens 3 Monate, manchmal länger	Zeit Ablauf

Integration des Theaterspielens in den Unterricht

Person	Aussage	Kontext
Frau A	• Zuerst klassenübergreifend innerhalb einer Stufe mit vier Klassen zusammen gemacht, zwei Mal die Woche in der Zeit wenn die anderen Lesen, Schreiben, Rechnen hatten, mehrfachbehinderten Schüler rausgezogen zu einer Gruppe und mit denen ein Basales Theater erarbeitet • Jetzt Basale Klasse, mit der gesamten Klasse Basale Theaterstücke erarbeitet = organisatorisch einfacher	Erstkontakt, wie hat es sich verändert
	• Zwei Mal wöchentlich wird konkret mit der Geschichte, mit den Materialen, in den Bildern etc. gearbeitet • Das Thema wird auch in anderen Unterrichtsfächern aufgegriffen (z.B. Hauswirtschaftsunterricht, Kunst, Turnhalle) als „Dreingabe“ • Lehrerin betrachtet diese „Dreingabe“ nicht als Teil des eigentlichen Theaterstücks	Zeit Fächerübergreifend
Frau B	• Fächerübergreifender Unterricht (besser fächerübergreifend damit die Kinder das Material erfahren können und langsam herangeführt werden) • In Kunst werden die Bühnenbilder hergestellt in Hauswirtschaft gekocht und gegessen	Material
	• Arbeiten im Rahmen einer Fördergruppe mit Basalem Theater, wo sie die schwächsten Schüler reinnehmen die auch sonst keine anderen Fördergruppen (wie Sachunterricht, Punktschrift, Mathe …)besuchen	Idealbedingungen für Basales Theater (fächerübergreifend ganzen Unterricht drauf aufbauen)
Frau C	• Nur einen Block pro Woche aber die Geschichte in anderen Blöcken wieder aufgegriffen, Geschichte erzählt, Kinder können in den Kulissen sein, Geschichte mit Big Macks erzählen etc. In kleiner Form einzelne Sequenzen aus der Geschichte wiederholt	Zeit Ablauf

Herr D	• Projekt mit Schulklasse, einmal wöchentlich wurde an Basalem Theaterstück gearbeitet	Zeit Vorbereitung
Frau E	• Einmal die Woche wird Basale Theaterstücke geprobt oder es werden sonstige basale Übungen mit den Kindern gemacht	Erstkontakt Kommunikation
Frau F	• Der Unterricht orientiert sich immer an Themen die spielerisch in Theaterstücken umgesetzt wird, aber nicht immer gleich intensiv • 4 – 5 mal im Jahr große Projekte wo sich der ganze Unterricht nach dem Thema des Theaterstücks richtet (auch Turnunterricht, Hauswirtschaft etc.) • Bei großen Projekten verschiebt sich häufig der sonstige Tagesplan ein wenig (Stundenplanbesprechung fällt aus, Jause verschiebt sich ein bisschen, etc.) • Wöchentliches Theaterstück: ein bestimmtes Thema wird behandelt aber es zieht sich nicht in alle Unterrichtsfächer (z.B. Thema Trauer und Tot wird nicht im Kochunterricht aufgenommen)	Unterschied zwischen normalem Unterricht und Theaterprojekten Thema
Herr G	• Theaterprojekt: größere Dimensionen als normaler Projektunterricht • Dem normalen Unterricht sehr ähnlich, da immer Projektunterricht, aber vielfältiger, viel Organisation, mehr Bewegung, größere Anforderungen, mehr Geduld, auch Stresssituationen aushalten	Unterschied normaler Unterricht, Theaterprojekt Ablauf
Frau H	• Da immer Projektunterricht ist unterscheiden sich die Theaterarbeit und der übliche Unterricht kaum	Klassenübergreifendes Projekt: Wie Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen?
	• Vormittag wird durch die Bedürfnisse der Kinder gestaltet • In „den heißen Phasen“ besteht der Unterricht aus Theatervorbereitung	Wie sind die Theatervorbereitungen in den Unterricht eingeflossen?

Frau I	• Zuerst klassenübergreifende Projekte, jede Klasse andere Szene und am Ende zu einem Ganzen formiert - wurde von vielen als anstrengend empfunden • Jetzt wird „Theatermai“ ausgerufen – Bestimmte Zeit in der immer und überall Theater gespielt werden kann • Unterricht wird auf die Bühne verlegt • Jeder Lehrer entscheidet selbst in welcher Form (mit Endaufführung, Filmen, Fotos, Dias etc.)	Klassenübergreifende Projekte Ablauf
	• Theaterprojekte unterscheiden sich nicht grundlegend vom normalen Unterricht, da immer mit Projektunterricht gearbeitet wird, vielleicht etwas konzentrierter • Fächerübergreifend, auch Mathematik und Deutsch (Ausrechnen wie viele Papierbögen noch über sind bzw. noch benötigt werden, Merkzettel schreiben und später wieder lesen, etc.)	Unterschied normaler Unterricht – Theaterprojekte Ablauf
Herr J	• Theaterarbeit unterscheidet sich nicht grundlegend vom normalen Unterricht • Bei Projekten tritt manchmal der große Überstundenplan außer Kraft (z.B. manches entfällt aus oder verschiebt sich wegen den Theatervorbereitungen)	Normaler Unterricht – Theaterprojekt Unterschiede Einbeziehen der Schüler
Frau K	• Basales Theater als Unterrichtsprojekt	Ziele Vorbereitung

Organisation

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• 2:1 Betreuung wird angestrebt auch für die Probenzeit • Eine Person hat die Hauptplanung, dieses Person oft einen Zettel mit Informationen an Kollegen gegeben: Was ist heute wichtig, wer arbeitet mit welchem Schüler, etc.	Vorbereitung

	• Nach der Probe „kleine Helferrunde“ was lief heute nicht, was könnte man besser machen, etc.	
Frau B	• Genügend Personal wird benötigt (am besten 2:1) • Räumlichkeiten • Material zum Thema sammeln • Viele Absprachen wer was macht • Text des Buches / der Geschichte die behandelt werden soll wird umgeschrieben, kürzen oft oder machen die Reimform aus einer Geschichte weil es sich für die Schüler besser einprägt und manche können dann auch besser mitsprechen wenn sie sprechen können	Ablauf
Frau C	• In Literatur eingelesen • Ideal wäre 2:1 Besetzung (Lehrer, Integrationshelfer, Krankengymnastin usw.) nicht immer möglich • Was ist mit den vorhandenen Mitteln machbar?	Ablauf Raum Material
Herr D	• Erstes Projekt mit Studenten eines Projektseminars in Kooperation mit Lehrern einer Sonderschule	Erstkontakt
	• Zunächst in die Theorie eingelesen (was ist basales Theater?) • Literatursuche • Gesprächskreis zwischen Herrn D, Studenten, Lehrern • Thema beschlossen (Kritik von Herrn D: Thema war kein Vorschlag der Schüler) - Thema: Über den Wolken, Zwischenlandungen in den unterschiedlichen Klimazonen =die einzelnen Inszenierungsbilder • Regelmäßig getroffen und überlegt, wie könnte so ein Projekt aussehen • Welche Rolle haben die Schauspieler? In wie weit bestimmen die dort etwas oder sind Statisten in einer Inszenierung die sie vielleicht gar nicht verstehen? • Entscheidungen wurden basisdemokratisch getroffen	Planung, Vorbereitung Zusammenarbeit zwischen Herr D, Studenten, Pädagogen

	• Studierenden wurden auf die Klassen aufgeteilt • Immer freitags Vormittag in der Schule Herr D und die Studenten, thematisch etwas überlegt, in welchen Klassen, in welchen Gruppen wird welcher Teilbereich erarbeitet, an diesem Tag wurde immer mit den Schülern an Requisiten gebastelt	
Frau E	• Frau E und ihre Kollegin arbeiten eng zusammen • denken sich ein Stück aus • verändern eine bestehende Geschichte • Überlegen wie sie aus Liedern Handlungen umsetzen können • Dann Besprechungen mit der großen Runde (auch Integrationshelfer dabei) was sie sich vorstellen, welche Hilfeleistungen erwartet werden, • Learning by doing, probieren ein paarmal durch und nehmen dann wenn nötig Veränderungen vor • Ob Publikum eingeladen wird oder nicht wird besprochen	Vorbereitung, Planung
	Austausch mit den Kollegen aus der UK	Reaktionen der Eltern
	• Ohne die Begleiter (z.B. Integrationshelfer) wäre es nicht möglich in diesem Maße zu spielen, da die Kinder viel Unterstützung beim Erleben brauchen	Noch etwas erzählen, was nicht von Interviewerin angesprochen wurde?
Frau F	• am Anfang die Planung der Theater wirklich über die Sinne gemacht, möglichst jeder Sinn in jeder Szene angeregt • Anfangs mit einer Tabelle wo sie sich aufgeschrieben hat um was geht es, was für eine Szene oder Sequenz von der Geschichte oder vom Theaterstück ist es, wie kann mans optisch umsetzen, wie kann mans taktil umsetzen, was kann man dabei riechen, kann man dabei auch was jausnen, etc.	Erfahrungen Ablauf Veränderungen

	• Welche Sinne können dabei angesprochen werden, wie kann ichs mit Unterstützer Kommunikation begleiten, wie kann ichs mit Gebärden begleiten • Im Laufe der Zeit verändert, anfangs stark vorstrukturiert, jetzt schon mit Konzept aber es entsteht mehr im Tun, ist im Augenblick stimmiger dadurch	
Herr G	• Orientierungsphase: um welches Thema soll es gehen? Vorschläge von Schülern und Mitarbeitern • Material sammeln, inhaltliche Zugänge • Eine Story rund um das Thema bauen • Welche Musik könnte passen, welche Materialien werden benötigt, wie könnten die Kostüme aussehen? • Fächerübergreifendes Arbeiten möglich? • Aufführung ja oder nein? Mit Fotos oder Film arbeiten? • Aufführung: möglichst 1:1 • Jeder Schüler einen Assistenten, Team das gemeinsam durch die Erlebnislandschaft geht	Vorbereitung Ablauf
Frau H	• Klassenübergreifendes Stück: ○ Thema überlegt Lehrer und Schüler ○ Was wäre eine schöne Beschäftigung für die Schüler? ○ Vorbereitung begann in kleinen Gruppen und an den Wochenenden wurden die Stücke nach und nach zusammengesetzt und allen nahe gebracht ○ Einmal in der Woche eine Person von jeder Gruppe gemeinsames Treffen, status quo besprochen, kleine Szenen gefilmt und besprochen • Begeisterung für Projektunterricht und Theater nicht bei allen Lehrern gleich • Manche Kollegen meinen ein geregelter Alltag ist wichtiger als Projekte	Vorbereitung

	• Auf freiwilliger Basis: wer will macht Theater: plötzlich alle dabei	
	• Eltern hatten zum Teil Angst ihre Kinder würden überfordert werden, dann wurde geschaut dass die Rollen dieser Kinder zurückgeschraubt werden • Rollenauswahl auch in Rücksprache mit den Eltern	Grenzen
Frau I	• Siehe Herr G (selbe Klasse)	
Herr J	• Stundenplanänderungen bei Theaterprojekten möglich	Normaler Unterricht – Theaterprojekt Unterschiede
Frau K	• Auch Ausflüge werden organisiert (Museen, Schiffsfahrt – je nach Thema)	Zeit

Material

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• Naturmaterialien (Wasser, Gerüche, Geschmäcker)	Erfahrungen
	• Wenn möglich wird gemeinsam mit den Kindern an Requisiten und Bühnenbildern gebastelt und gebaut (Kunst, Werkunterricht) • Materialien zum Teil vorhanden, vieles wird ausgeborgt und vom Kollegium zusammen gesammelt, manches gekauft	Material, basteln
	• Hänsel und Gretel: weiße Tanne im Klassenzimmer, Blätter auf dem Boden, Hexenhaus auf dem Lebkuchen hing, usw.	Raum
Frau B	• Visuell ansprechendes bzw. tastbares Material	Förderung

	• Material wird gemeinsam gesammelt (im Kollegium herumgefragt, jeder steuert etwas bei sodass nicht zu viel gekauft werden muss)	Vorbereitung
	• Kinder werden in jedes Material eingearbeitet • Je nach Möglichkeit werden die Kinder in die Herstellung der Requisiten und Bühnenbilder einbezogen •	Herstellen von Requisiten / Bühnenbildern
Frau C	• Man muss auf einen Fundus zurückgreifen können • Stoffe, Farben machen viel Sinn	Idealbedingungen
	• Kulissenbau kann gehörig ins Geld gehen - kann reduziert werden • Viele Ideen wie alles noch optimaler aussehen könnte, wie die Atmosphäre noch besser werden könnte – aber es geht auch anders, man kann es auch klein gestalten	Vorbereitung
Herr D	• Versucht Klimazonen auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen erfahrbar zu machen (mit Hilfe von Materialien) • Bsp. „Tropen“: Jemand liegt in der Sonne (mit Wärmestrahler), Sonnenbrille, Tropical Music, einige Schüler spielen Percussion Instrumente, Getränke werden per UK an „Touristen“ (= Publikum) verkauft; Kälte: Kälteschleuse (Plastiktunnel) zum durchfahren, Eiszapfen, usw.	Material Thema
Frau E	• Viel Material muss erst besorgt werden weil sie intensive Materialien, die intensive Eindrücke hinterlassen brauchen • Manches wird privat besorgt (ganze Team sammelt Material zusammen) • Mit den Kindern gemeinsam werden auch Materialen hergestellt z.B.: Pappmaschee - Blumen, Ententeich und Umhänge • Vieles wird aufgehoben, ein gewisses Kontingent steht deshalb zur Verfügung (aber Platzproblem wo das ganze Material lagern??)	Material Organisation Technik

	• Einiges wird von der Schule finanziert • Manchmal wird für Kleinigkeiten Geld bei den Eltern eingesammelt • Kollegin von Frau E sucht Musikstücke raus und brennt sie auf CD • Computerraum, Laptop, Beamer stehen in der Schule zur Verfügung	
Frau F	• Herumfragen und ausborgen • Fragen ob sie etwas kaufen dürfen • Improvisieren mit dem, was man hat	Material
Herr G	• Wird etwas benötigt wird es gekauft • Grundsätzlich wird viel recycelt (z.B. Kartons)	Material
	• Herstellen von Materialien als basale Wahrnehmung	Erstkontakt und Entwicklung
Frau H	• Manches gekauft (Dekoration, Material) und auch genommen was schon da war • Auch das eingebaut womit die Kinder schon vertraut waren (z.B. aus Therapien) • Technik: Mikrophone, Scheinwerfer, Lautsprecher, Nebelmaschine, etc. • Material und Kostüme so gut es geht mit den Schülern gemeinsam gestaltet	Material Fördermaterial Technik Basteln
Frau I	• Requisiten, Bühnenbilder werden gemeinsam mit den Schülern entwickelt und improvisiert • Die Charaktereigenschaften des zu bauenden Objekts (z.B. Hochhaus) werden gemeinsam analysiert (z.B. hoch, mehrere Ebenen etc.) und mit recycelten Produkten gestaltet • Der Schüler bekommt vom improvisierten Gegenstand bis zum fertigen Dekorationsteil alle Arbeitsschritte mit	Materialentwicklung Ablauf

Herr J	• Beispiel Schatzsuche:
	  ○ Elemente Strand: Am Strand liegen, Sand fühlen, im Liegestuhl liegen, Sonnencreme riechen, eincremen, Schlauchboot fahren (auf Rollbrett), Luftzug spüren (Ventilator)
	  ○ Unterwasserwelt, Grotte: mit den Kindern gemeinsam gebastelte Fische (aus Pappmaschee) hängen von der Decke, gemeinsam mit den Kindern Laken mit Batik Technik behandelt um den Wassercharakter zu erreichen
	• Zum Teil neu angeschaffte Materialien, zum Teil was vorrätig war
		Erfahrungen
		Thema
		Ablauf
		Materialehrstellung

Frau K	• Es wird viel gemeinsam mit den Kindern hergestellt z.B. JEKAWA Piraten:
	  ○ Insel, Palme und Sonnenschirm aus Drahtgeflecht und Pappmaschee, wurde dann bemalt
	  ○ Goldene Taler geklebt mit Rettungsfolie
	  ○ Mit Schwungtuch Taler werfen
	• Material teilweise gekauft wurden zum Teil schon vorhanden
	• Es wird viel mit Stoffen und Pappmaschee gearbeitet
	• Vieles wird selbst gebastelt
		Vorbereitung
		Materialherstellung
		Ablauf
		Förderung (Basale Stimulation)
		Grenzen (Förderung und gut Aussehen für Publikum ist schwierig)

(Förder-) Methoden und Unterstützungsmaterial

Person	Aussage	Kontext
Frau A	• Unterstützte Kommunikation • Basale Stimulation • Eigenaktivität • Powerlink • Sprachausgabegeräte	Förderkonzepte

Frau B	• Manche Kinder noch die Möglichkeit manche Dinge zu sehen: dann visuell stark ansprechende Materialen • low - vision • Für die vollblinden Kinder tastbare Materialien • UK Geräte, (Big Mack, Step by Step) • Powerlinks • So aufgebaut, dass jedes Kind Förderziele erreichen kann • Im Vordergrund steht die Atmosphäre zu erfahren und dadurch wird automatisch jedes Kind extrem gefördert • Mobilisierung und Lagerung	Förderziele
Frau C	• Schon seit achtzehn Jahren dabei, kann keine konkreten Methoden nennen • Förderung aus dem blindenpädagogischen Bereich • Verbalisieren viel • Lernen findet nur statt wenn man selbst entscheidet es zu tuen. Muss Sinn machen, man braucht die Möglichkeit es von sich selbst aus zu entwickeln • Viel anbieten, die Möglichkeit schaffen , dass jeder mit seinen Fähigkeiten etwas ausdrücken kann, auf etwas reagieren kann, vor allem die Zeit lassen dazu (passiert im Alltag sehr selten) • Im Schulalltag ist nichts förderfrei, aber man kann Zeit lassen zum Reagieren, jeder trägt das bei was er möchte und kann	Konzepte Methoden Lernen Zeit (geben)
Herr D	• Keine Förderziele im Vorfeld überlegt, stand nicht im Vordergrund • Basales Theater sollte keine öffentliche Förderszene werden die im Förderplan steht • Nicht als sonderpädagogische Veranstaltung	Ziele Inhalt steuern bzw. an ihm teilhaben (Grenzen) Frage nach Priorität (Förderung – Theaterspiel)

Frau E	• UK (z.B. Step by Step) • Kinder zum selbstständigen Agieren anregen	Ziele
	• Basale Förderung	Thema Organisation Förderung
Frau F	• Sinnesförderung	Erfahrungen
	• UK • LBG	(Förder-) Konzepte Methoden
Herr G	• Basale Stimulation nicht als „extra Thema“ sondern eine Methode überhaupt in Projekten Inhalte zu vermitteln, möglichst vielfältig an einen Inhalt heranzugehen	Erstkontakt
	• UK (Big Macks, Talker, Bildkarten, Fotos) • Powerlinks (z.B. zwischengeschalten mit einem Kassettenrecorder) •	Kommunikation
Frau H	• Es wurden keine Förderziele formuliert	Förderziele
	• Fröhlich, Basale Stimulation •	Erstkontakt
	• UK (Big Macks, Talker)	Kommunikation
Frau I	• Jeweiliges Förderziel kommt auf den Schüler und auf das Projekt an • Im Großen und Ganzen: ich bin Teil von einem Ganzen und ich kann einen Beitrag leisten und es ist wichtig wie ich es gestalte	Förderziele
	• UK	Kommunikation
Herr J	• UK • Powerlinks	Kommunikation

Frau K	• Basale Stimulation	Vorbereitung
	• UK	Kommunikation

Spielen, Kommunizieren, (Inter-)agieren

Person	Aussage	Kontext
Frau A	• In den einzelnen Bilder haben die Kinder Zeit sich mit diesem auseinanderzusetzen (z.B. Wald: Blätter anfassen, werfen, tasten) • Durch das Neben einander liegen in den Bilder auch andere Möglichkeit Kontakt aufzunehmen (als in den Rollstühlen)	Spiel Interaktion
	• UK • Powerlinks	Förderung
Frau B	• Material anreichen und die Kinder damit hantieren lassen	Ablauf
	• Mit UK Geräten Texte selber sprechen • Arbeiten mit Power Links (z.B. Ventilator für Schneesturm) •	Förderung
Frau C	• UK: Geschichte mit Big Macks erzählen	Zeit
	• Viel anbieten, die Möglichkeit schaffen , dass jeder mit seinen Fähigkeiten etwas ausdrücken kann, auf etwas reagieren kann, vor allem die Zeit lassen dazu (passiert im Alltag sehr selten) •	Konzepte, Methoden
Herr D	• UK	Thema
	• ein Stück entwickeln was von den Aktionen der Schüler ausgeht, Vorlieben, Tätigkeiten, etwas was jemand gut kann und auch gerne macht sowas aufnehmen und eine Szene daraus inszenieren, in einen Dialog einsteigen, improvisieren	Erneutes Inszenieren eines Basalen Theaterstücks, würden Sie etwas anders machen?

	• Basales Theater bleibt weitgehend eine fremdgesteuerte Veranstaltung	
Frau E	• Theaterstücke basieren auf UK	Erstkontakt
	• Wichtig ist für den Begleiter dem Kind seine Zeit zu lassen, Negativbeispiel wäre wenn das Kind dran wäre etwas zu tun, dass der Begleiter aus lauter Ungeduld z.B. die Button des Step by Steps statt dem Kind drückt • Erzähler ist dafür da auch Zeit zu überbrücken wenn etwas nicht gleich kommt • Erwachsenen müssen geduldiger werden, Zeit geben damit die Kinder möglichst selbstständig agieren können •	Noch etwas erzählen was bisher nicht angesprochen wurde?
Frau F	• UK • Lautsprachbegleitende Gebärden	(Förder-) Konzepte, Methoden
	• Freies Spiel wird aus dem Basalen Theater ausgelagert, da das Theaterstück feste Strukturen vorgibt (durch die Geschichte) • Basales Theater als fremdbestimmte Zeit • „Erlebnisräume“ in denen sich die Schüler spielerisch mit den Materialien des Themas beschäftigen können, wird geschaut wie können die Schüler selbstständig damit spielen	Spiel
Herr G	• Spiele werden in der Vorbereitungszeit angeboten bzw. mit den Schülern gemeinsam entwickelt • Spiele haben inhaltlichen Zusammenhang mit dem Theaterstück	Spiele

	• Auch Spiele die die Schüler gerne machen (etwa mit Bausteinen) werden versucht in das Theaterstück aufzunehmen	
	• UK • Powerlinks	Kommunikationsmöglichkeiten für non verbale Kinder
	• Austausch mit ihrer Umwelt	Erfahrungen
	• In der Vorbereitung wird handelnd mit den Materialien umgegangen	Aktives Handeln
Frau H	• Vorhandene Bewegungsmuster aufnehmen in das Theaterstück • Wissen nach einiger Zeit wenn sie das tun passiert jenes (Ursache Wirkung)	Spiel
	• UK • Gebärdensprache	Kommunikationsmöglichkeiten für non verbale Kinder
Frau I	• Schüler gestalten das Theaterstück durch ihr Handeln (z.B. durch Unmut äußern, Mitarbeiter müssen herausfinden was nicht passt → direkter Einfluss)	Aktives handeln Ablauf
	• Spielen mit „ich stehe im Mittelpunkt, ich bin Diva“	Spiel
	• UK (Talker, Big Macks, Stromunterbrecher) • Geräusche mitmachen, anfassen, lächeln, jemandem Einsatz geben • Kommunikation unter den Schüler auch als Thema innerhalb einer Theaterstücks (etwas weiter reichen, nur wenn es weiter gereicht wird kann der Arbeitsprozess beendet werden)	Kommunikation

Herr J	• Aktives Handeln der Kinder als Ziel des Basalen Theaters • Es wird geschaut wie sich jeder Schüler einbringen kann (wenn mit den Händen nicht möglich mit den Füßen im Wasser plantschen)	Handlungsmöglichkeiten
	• Zu 60% gehen die Mitarbeiter spielerisch heran • Versuchen mit dem zu arbeiten, was die Kinder gerne machen	Spiel
	• UK	Kommunikation
Frau K	• Möglichkeiten finden damit die Schüler mitmachen können oder Erfahrungen machen durch Materialien und Musik • z.B. „Gewitter“: Gehörloser Junge drückt Powerlink um Ventilator zu aktivieren, dieser bringt Kreppstreifen zum fliegen (Ursache – Wirkung)	Handlungsmöglichkeiten
	• UK (Karten, Gegenstände, Symbole)	Kommunikation
	• In der Vorbereitungszeit wird mit den Materialien gespielt	Spiel

Raum

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• Proben in der Klasse ist aber suboptimal, bräuchten eigentlich mehr Platz (zu eng, Hilfsmittel stehen rum) • Ein Teil des Klassenzimmers wird mit einem weißen Tuch abgehängt • Aufführung im Konferenzraum oder der Aula, „irgendwo anders hin, hier geht’s nicht“	Raum Vorbereitung / Aufführung
Frau B	• Kulissen müssen nach und nach in der Klasse erarbeitet werden (zu wenig Platz um alles stehen zu lassen)	Raum Vorbereitung / Aufführung

	• Einzelnen Bilder werden mit Trennwänden voneinander abgeteilt • Endaufführung in der Aula	
Frau C	• Eine Ecke der Klasse wird abgehängt • Wäre besser einen eigenen Raum dafür zu haben wo alles bleiben kann wie man es zurücklässt – wäre deutlich schöner und idealer • In jeder Ecke des Raums eine Kulisse	Grenzen Material Raum
Herr D	• Vorführung in der Aula	Vorbereitung Aufführung
Frau E	• Kleine Gymnastikhalle	Zeit
Frau F	• Es gebe die Möglichkeit auf andere Räumlichkeiten (als den Klassenraum) auszuweichen (Festsaal, Turnsaal) • Machen Basales Theater lieber in der Klasse, weil es praktischer ist, sie dort spontaner agieren können (so wie es gerade kommt)	Publikum Raum Grenzen
Herr G	• Vorbereitung im Wesentlichen im Klassenzimmer, bei Fächerüberschneidungen auch in anderen Räumen etwa Werkraum, Musikraum • Vorführung in der Aula	Raum
Frau H	• Vorführung in der Pausenhalle • Kinder müssen genug Platz haben mit ihren Rollstühlen	Raum Bühne - Zuschauerraum
Frau I	Siehe Herr G	
Herr J		
Frau K	• Vorbereitungen im Klassenraum oder Werkraum	Raum

Umsetzung

Person	Aussage	Kontext
Frau A	• Theaterstück ist für die anderen Klassen der Schule und die Eltern geöffnet • Die „Zuschauer“ erleben alles mit • Mitmachtheater – die Kinder gehen in das Erlebnis rein • Die Kinder, die das Stück erarbeitet haben präsentieren ihr Theaterstück	Publikum
	• Stationenthetaer z.B. Wald, Hexenhaus, usw. Umsetzung z.B. in: ○ Hauswirtschaftsbereich ○ Kunst ○ Gymnastikhalle oder Turnhalle auf Rollbrettern fahrend etwas zu erfahren •	Integration in andere Unterrichtsfächer
Frau B	• Anfangsritual damit die Kinder wissen jetzt ist Basales Theater, kleine Begrüßung und Ritual z.B. „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ Wintersturm und Schnee mit weißem Schwungtuch unter dem die Kinder liegen • Versuchen mit wenig Sprache zu arbeiten und eher Ruhe einkehren zu lassen • Material anreichen und die Kinder damit hantieren lassen • Text wird immer wieder wiederholt (vor allem wenn es um Kinder- und Jugendliteratur geht) • Schüler haben die Möglichkeit mit UK Geräten selbst den Text zu sprechen • Geräusche werden eingespielt • Arbeiten mit Power Links (z.B. Ventilator für Schneesturm)	Ablauf Material UK Selbstständiges Handeln Publikum

	• Von Kulisse zu Kulisse, Kinder in Material einarbeiten bis jedes Kind angekommen ist, erst dann wird zur nächsten Kulisse übergegangen • Wenn die erste Kulisse bearbeitet wurde kommt sie vorübergehend weg und die zweite wird behandelt, bis alle durch sind • Endprodukt: mehrmals alles zusammen durchleben • Stationentheater • Schüler der Schule und Eltern einladen	
Frau C	• Zentralen Elemente werden langsam aufgebaut oder den Schülern angeboten, das andere musste immer wieder improvisiert werden (da alles immer wieder neu aufgebaut werden musste) • Zuerst das erste Bild und dann wie weiter? – Geschichte hat einen Fortgang, immer das erste Bild mitmachen vor dem zweiten und dritten, oder finden sich die Schüler auch zurecht wenn direkt bei der zweiten oder dritten eingestiegen wird? = Auch ein zeitliches Problem, da immer nur ein Block (60 Minuten) zur Verfügung steht, zu wenig Zeit für 3 Kulissen, da den Schülern in den Kulissen Zeit gelassen werden soll um zu beobachten, anzukommen, einfach da zu sein • Nur einen Block pro Woche aber die Geschichte in anderen Blöcken wieder aufgegriffen, Geschichte erzählt, Kinder können in den Kulissen sein, Geschichte mit Big Macks erzählen etc. In kleiner Form einzelne Sequenzen aus der Geschichte wiederholt • Würde sich eher wünschen es kompakt machen zu können • Keine Abgrenzung zwischen Bühne und Zuschauerraum • Besucher sollen mit rein gehen und anbieten • Andere Schulklassen einladen – Konflikt im Konzept (siehe Grenzen)	Ablauf Grenzen Zeit Publikum Raum
Herr D	• Auch wichtig eine anständige Veröffentlichung hinzubekommen (Vorführung) • Eltern und Angehörige waren zur Vorführung eingeladen	Ablauf Publikum Zuschauerraum – Bühne UK Wahrnehmung

	• Publikum teilweise beteiligt beispielsweise Anfangssequenz: Publikum als Zuschauer in Flugzeug (so angeordnet, Perspektive des Films entsprechend etc.) • Trotzdem klare Trennung zwischen Zuschauerraum und Bühne • Ansage der einzelnen Bilder von einer Schülerin übernommen per UK • Ablauf der Bilder nach einander • Bsp. Bild „Tropen“: Jemand liegt in der Sonne (mit Wärmestrahler), Sonnenbrille, Tropical Music, einige Schüler spielen Percussion Instrumente, Getränke werden per UK an „Touristen“ (= Publikum) verkauft ; Kälte: Kälteschleuse (Plastiktunnel) zum durchfahren, Eiszapfen, usw. • Versucht es auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen erfahrbar zu machen • Nach der Vorführung Reflexion im Seminar, wäre sinnvoll gewesen wenn die Schüler mitreflektiert hätten – schwierig in einer basalen Klasse, Lehrer stellvertretenes Feedback für die Schüler • Wichtig dass die Stimmungen die dann auf der Bühne dargestellt werden langsam angebahnt werden, langsam vorbereiten über Wochen sodass sich die Schüler „eingrooven“ können	
Frau E	• Wenn Projektwochen stattfinden (2 Wochen lang jeden Tag) ist genügend Zeit auch Materialien mit den Schülern zusammen herzustellen • Wenn auf der Bühne gespielt wird spielt keiner der Besucher mit, dann gibt es eine Abgrenzung zwischen Bühne und Zuschauerraum • Manchmal ohne Zuschauer nur in Richtung „Basale Förderung“ (Warm – Kalt, Massage, Körperkontakt) • Wenn keine Aufführung auf der Bühne: Eltern der Schüler eingeladen und spielen mit, bzw. andere Schulklassen werden eingeladen • Legen jetzt mehr Wert darauf dass das Publikum mitspielt = nicht immer leicht, es muss ein Stück gefunden werden das sich auch vom Inhalt eignet	Ablauf Zeit Publikum Ritus Erzähler UK

	• Eltern spielen selten mit, nehmen eher die Kamera zur Hand und fotografieren ihr Kind, sind stolz dass ihr Kind auch einmal im Mittelpunkt steht • Zuerst warten bis alle da sind • Zu Anfang ein gemeinsames Lied, jeder einzelne Schüler wird begrüßt und der Schüler der dran ist bekommt die Hilfestellung von seinem Integrationshelfer oder der Lehrerin, wird gestreichelt, winkt, freut sich einfach; auch die Zuschauer können mitbegrüßt werden • Im Stück gibt es einen Erzähler (Frau E) sie verbindet die Aussagen der Kinder in der Geschichte • Ihre Kollegin macht die Technik • Dann wird mit der Geschichte begonnen, Zuschauer bekommen ihre Rollen • Zuschauer halten zum Beispiel auch mal den Step by Step hin oder lösen ihn aus, werden animiert mitzusingen, mitzugehen • Jeder schwerstbehinderte Schauspieler hat ein oder zwei Zuschauer als Begleiter und die agieren zusammen	
Frau F	• Publikum einladen: o Platz – Problem o Kinder sind unruhiger wenn Publikum da ist o zentralen Fokus: Das Erleben des Kindes, mit Publikum mehr in Richtung Herzeigen, deswegen immer weniger Aufführungen mit Publikum o Zusammenarbeit mit den anderen Lehrern schwierig, deswegen eher nur für die eigene Klasse o Eltern einladen und einbeziehen schwierig, teilweise nicht interessiert, viele Internatskinder o Sie fotografieren viel und geben den Eltern die Fotos zu Jahresende, lassen die Eltern auf diese Weise teilhaben • Ablauf siehe Beobachtungsprotokoll	Publikum Aufführung

Herr G	• Alternative zur Aufführung: Filmvorführung (animierte Fotos) mit szenischen Elementen (Verkleiden auch als haptisches Moment)
	• Publikum einbezogen (z.B. Getränke oder Schwimmwesten an Publikum verteilt)
	• Grenze zwischen Publikum und Bühne bleibt aber Bestehen, warum?
	  ○ Traditionelles Verständnis von Theater
	  ○ Schülern die Möglichkeit geben etwas vorzuführen vor Familie etc.
	  ○ Personen die nicht mit Menschen mit Behinderung zu tun haben zeigen: die können auch was
	• Assistent kann auch viel verbalisieren und Zusammenhänge herstellen
	• Es soll keine isolierte basale Wahrnehmung sein
	• Alternativer Ansatz Projekt TUSCH
	  ○ Projekt mit einem Musikpädagogen und einem Tänzer
	  ○ Schüler kennengelernt
	  ○ Reduktion des Theaterstücks auf Klang und Bewegung
	  ○ Auf die empfangenen Klänge Antworten finden, selbst auf die Umwelt reagieren
	  ○ Konzentration auf basale Elemente, bewegen, hören, spüren
		Vorführung
		Publikum
		Publikum – Bühne
		Assistenz
		TUSCH (weg von Geschichte – auf einander reagieren, improvisieren)

Frau H	• Publikum einbezogen aber Trennung Zuschauerraum Bühne bleibt bestehen (z.B. Rettungswesten verteilt) • Klare räumliche Trennung Zuschauerraum Bühne • Umsetzung in Form von Film statt Theater, weil nicht Leistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt vollbracht werden kann	Publikum Zuschauerraum – Bühne Umsetzung
Frau I	• Monatsthemen, es gibt ein Grobkonzept • Kristallisieren sich bestimmte Themen bei einem Schüler als besonders interessant heraus wird dem nachgegangen • Durch das gemeinsame Ausprobieren und entwickeln entstehen immer konkretere Konzepte für das Theaterstück	Thema Einflussnahme (Handlungsmöglichkeiten) Vorbereitung Fächerübergreifend Publikum

	• Während dieser Phase wird immer wieder auf der Bühne mit den Schülern ausprobiert, dadurch können sie Einfluss auf die Entwicklung des Theaterstücks nehmen • Schüler in der Vorbereitungsphase immer dabei, dadurch auch ein Modell wie innerhalb einer Gruppe an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet werden kann (jeder trägt etwas bei, jeder hat seine Stärken), Arbeitsatmosphäre miterleben • Schüler haben ein Modell wenn es dann von ihnen verlangt wird, können auf dieser Basis einen eigenen Weg finden in der Gruppe zusammen zu arbeiten Fächerübergreifend, auch Mathematik und Deutsch (Ausrechnen wie viele Papierbögen noch über sind bzw. noch benötigt werden, Merkzettel schreiben und später wieder lesen, etc.) • Lehrpersonal muss versuchen das, was gemeinsam mit den Schülern entwickelt wurde so zu inszenieren, dass es für ein Publikum nachvollziehbar ist • Trennung Bühne - Publikumsraum • Theaterstücke als Mitmachtheater wenig mit klassischem Theater zu tun, mehr mit basalen Angeboten wie das, was in Snoezele Räumen gemacht wird • Recht darauf auch im Rampenlicht zu stehen, diese Erfahrungen zu machen (Lampenfieber etc.) • Recht darauf, ihre Sachen zu präsentieren • Im Vorfeld: Manche Eltern freuten sich dass es endliche eine Schulaufführung mit ihren Kindern gab, andere belächelnd, hatten die Befürchtung, es könnte peinlich werden • Nach der Aufführung: Durchwegs positives Feedback der Eltern • Eltern sind oft befangen von den gesellschaftlichen Voraussetzungen, Eltern darin unterstützten, dass sie stolz sein können auf ihre Kinder, Blick für das öffnen, was die Herausforderung war	Vorführung Reaktionen

Herr J	• Zweideutigkeit, wird auch eingesetzt um das Theaterspielen mit Schülern mit Behinderung bekannt zu machen • Schwierig, dass bei einer Aufführung alles klappen muss (z.B. zu dem Zeitpunkt muss der Schüler dort sein), erzeugt Druck bei den Schülern • Filmen Szenen aus der Vorbereitungszeit und machen einen Film daraus	Bekannt machen Aufführung Grenzen
Frau K	• Das gemeinsame Vorbereiten (z.B. von Kostümen, Kulissen) ist das was zählt • Basales Theater als Unterrichtsprojekt • Begonnen wird mit einer Geschichte • Beispiel afrikanisches Stück, am Anfang des Projekts: • Trommeln • Museumsbesuch, Masken angesehen und später entsprechend bemalt • Linoldrucke • In der Schlussphase wird dann geprobt und vollendet • Von der Aufführung selbst haben die Schüler nicht so viel • Man kann mit schwerstbehinderten Schülern nicht so gut auf einen Punkt hinarbeiten • Schwierig Basale Stimulation und eine Szene, die für ein Publikum nachvollziehbar ist und gut aussieht unter einen Hut zu bekommen • Befürwortet die Trennung zwischen Bühne und Publikumsraum • Publikum urchwegs begeistert und positiv überrascht • Publikum konnte sehen, dass die Kinder Spaß haben dabei	Vorbereitung Fächerübergreifend Aufführung Grenzen Förderung Publikum Zuschauerraum - Bühne

Vermuteter Nutzen für die Kinder

Person	Aussage	Kontext
Frau A	• Eine Geschichte wird so vermittelt „dass inhaltlich auch was hängen bleibt“	Erfahrungen

	• Die Kinder die das Stück erarbeitet haben sind stolz, präsentieren das Stück den anderen Leuten die bei der Aufführung dabei sind, sie kennen es in und auswendig • Schön dass mehrfachbehinderte Schüler „auch mal die Chance da haben mal was zu präsentieren“	Zuschauerraum – Publikumsraum Präsentieren
	• Im Unterricht (Probenzeit) ist z.B. bei einer ansonsten verhaltensauffälligen Schülerin bemerkbar, dass sie wenn sie über Basales Theater etwas erarbeitet mitmacht, zufrieden, ausgeglichen ist, weil sie die Möglichkeit hat Sachen zu erkunden	Nutzen Verhalten
Frau B	• Sich die nötige Zeit lassen bringt unheimlich viel, die Kinder werden ruhiger, wissen nach zwei, drei Malen was auf die zukommt • Gelassenheit stellt sich ein • Automatische Bewegungen • Lassen sich fallen • Werden entspannter • Weniger Aggressionen, weniger Störung, weniger Verhaltensauffälligkeiten • Kinder nehmen die Atmosphäre mit und dadurch den Inhalt der Geschichte, den Inhalt der Literatur	Nutzen Verhalten Inhalt
Frau C	• Sich auf Situationen einstellen • Erwartungen aufbauen • Können sich viel besser auf die Wahrnehmungsangebote einlassen • Können aktiver reagieren oder agieren	Nutzen
Herr D	• Spaß an Vorbereitungen (Requisiten basteln etc.) – unterscheidet sich nicht extrem vom normalen Unterricht aber das Ganze ist an ein konkretes Projekt gebunden – Schüler merken das • Können auch mal Lampenfieber entwickeln	Nutzen Erfahrung auf der Bühne sein

	• Müsste sich weit aus dem Fenster lehnen um sagen zu können wie viele Schüler das kognitiv so erlebt haben • Vielleicht haben die Schüler es gar nicht als so Besonders erlebt wie das für die war, die es vorbereitet haben – schwer zu sagen • Lehrer waren erstaunt zu welchen erstaunlichen Dingen die Schüler in bestimmten Bereichen fähig sind, können das auch auf der Bühne umsetzen	
Frau E		
Frau F	• Teilweise für die Kinder die einzige Möglichkeit teilzunehmen an Dingen die uns Menschen betreffen, weils einfach nur über das Spiel und die Erfahrung geht • Für Lehrerin mittlerweile die einzige Möglichkeit Themen anzugehen, zu vermitteln und gemeinsam zu erleben	Nutzen Inhalt Spiel
Herr G	• Schüler bringen sich produktiv ein • Verhalten sich der Situation und dem Inhalt angemessen, zeigt, dass die Schüler durch die Inhalte angeregt wurden, diese mit ihren Sinnen und ihrem Denken verarbeiten • Austausch mit ihrer Umwelt • Mehr Selbstbewusstsein, höheres Selbstwertgefühl • Eigene Grenzen überschreiten • Spaß für die Schüler • Neue Anregungen für die Schüler • Vieles übernommen aus dem Basalen Theater, erinnern sich an vieles daraus • Theater als Vorbereitung für das spätere Leben „Theater des Lebens“	Erfahrungen Inhalt Spaß Anregungen /Austausch Selbstwertgefühl
Frau H	• Die Kinder die über verbale Sprache verfügen sagen dass es ihnen Freude bereitet, lernen von Mal zu Mal besser in ihre Rolle zu schlüpfen	Nutzen Spaß

	• Bei den non verbalen Kindern muss man versuchen es am Verhalten abzulesen (sind sie entspannt, freudig, oder weinen wenn mit Basalem Theater gearbeitet wird?)	
Frau I		
Herr J	• Kinder nehmen die Basalen Theaterstück sehr gut an	Erfahrungen
Frau K	• Bei Theaterstücken, die auf Präsentieren ausgelegt sind: bringt sehr viel fürs Selbstbewusstsein • Machen hoffentlich Erfahrungen, die sie im Alltag nicht machen würden	Nutzen Selbstbewusstsein Erfahrung

Wünsche der Lehrer

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A	• Für den Alltag im Klassenzimmer am besten, aber man würde sich einen extra Raum neben dem Klassenraum nur fürs Theaterspielen wünschen, wo man auch alles liegen lassen kann • Großer heller Raum der abdunkelbar ist • Verschließbare Schränke in denen Massen an Materialien sind (UK Geräte, Verlängerungskabel, Lichtsachen) • Wasseranschluss • Viel Platz • Deckenbefestigung	Raum Wünsche Material
Frau B	• Ein Raum dafür der immer verfügbar ist, den ich mir nicht blocken muss, ein großer Raum • Genug Personal, also einfach genug Helfer, dass jeder Betreuer zwei Kinder hat • Die Zeit dazu • Würde gerne den ganzen Unterricht darauf aufbauen in so einer Schule	Wünsche Zeit Personal Basales Theater generell als Unterrichtskonzept Bekannt machen

	• Mit so einer Schülergruppe (basal) am liebsten fächerübergreifend alles in ein Basales Theaterstück reinpacken weil es nur so ankommen kann • Wichtig ist es auch das in den Schulen zu verbreiten, gerade in diesen Schülergruppen	
Frau C	• Raum, wo man die Kulisse stehen lassen kann • Zugriff auf Medien (Fundus an Geräten, Stoffen usw.) • Zwei Mal die Woche Basales Theater für Klassen mit schwerstbehinderten Schülern	Wünsche Raum Medien Zeit
Herr D	• Bei zukünftigen Stücken viel mehr von den Schülern ausgehen • Ein Stück entwickeln das von den Aktionen der Schüler ausgeht • Vorlieben, Tätigkeiten, etwas was jemand gut kann und auch gerne macht aufnehmen und simple Szenen daraus inszenieren, um eine Tätigkeit wird etwas rundherum gebaut und darauf wird irgendwie geantwortet, andere Person steigt in den Dialog ein, sich direkt darauf beziehen (z.B. mit Musikinstrumenten) • Man sollte auch den Zufall mehr einbauen und schauen was passiert und das ist dann das Stück • Im Idealfall kommt die Aktion immer vom Schauspieler, von den Schülern und man reagiert irgendwie darauf und entwickelt dann ein Stück	Vorstellungen für zukünftige Stücke Von den Schülern ausgehen Improvisation Aufeinander Reagieren
Frau E	• Bühne • Fest installierbare Computerbeamer • Geräteraum, der bühnennah ist • Ein Raum wo alles stehen bleiben kann • Kooperation mit anderen Schulen, austauschen und ein breiteres Publikum ansprechen	Raum Technik Kooperation mit anderen Schulen Publikum
Frau F	• Mehr Zusammenarbeit, klassenübergreifende Projekte	Zusammenarbeit (Kollegen)

	• Noch mehr Leute teilhaben lassen • Basales Theater sollte nicht so sehr von dem Aspekt des Herzeigens betrachtet werden sondern sich mehr am Spiel des Kindes orientieren, ohne Perfektionsanspruch • Wichtig ist: Wie fühlt es sich für die Kinder an, es geht um innere Kriterien	Größere Teilhabe Am Spiel des Kindes orientieren
Herr G	• Mehr basale Erlebnisse für die einzelnen Schüler • Mehr „rumspinnen“ und „verrückt sein“, experimentieren • Aufbrechen der Aufteilung Bühne – Publikumsraum	Experimentieren Aufbruch Publikumsraum - Bühne
Frau H	• Größerer Raum um den Kindern mehr Möglichkeiten zu geben ihre Bewegungen auszuarbeiten • Kontakt zum Publikum könnte stärker gestaltet werden mit größeren Räumlichkeiten • Hätten sie mehr Zeit für Theater könnten sie sich noch besser überlegen was für welchen Schüler gut wäre	Raum Publikumsraum- Bühne Zeit
Frau I		
Herr J		
Frau K	• Räumlichkeiten könnten angenehmer sein, zu wenig Platz • Bessere Belüftung (vor allem bei Aufführungen)	Raum Belüftung

Probleme und Grenzen

Person	**Aussage**	**Kontext**
Frau A		
Frau B		
Frau C	• Mit „Theater“ sind Erwartungen bei Zuschauern verknüpft (Zuschauer – Vorführende)	Vorführung Publikum

	• Wenn andere Schwerstbehinderte Schüler zur Vorführung kommen schwierig: Basales Theater hat sukzessiven Aufbau, sodass sich die Schüler langsam auf die Situation einlassen können, die Gäste aus anderen Klassen werden mit den kompletten Eindrücken „bombardiert“, einigen wird das zu viel • Material und Räumlichkeiten geben Grenzen - wirkte zuerst wie ein Problem, Basales Theaterstück kann aber auch kleiner gestaltet werden	Material Raum
Herr D	• Unbehagen bei Basalem Theater: In wie weit bestimmen die dort etwas oder sind Statisten in einer Inszenierung die sie vielleicht gar nicht verstehen? • Überlegt man sich zuerst ein Stück und schaut dann, welcher Schüler kann welche Rolle erfüllen oder macht man es mehr wie im Impro - Theater, dass die Aktionen von den Akteuren auf der Bühne ausgehen • Im Nachhinein betrachtet hatten Herr D, Studenten und Lehrer das Gefühl sie hätten zu sehr ihr „eigenes Ding gemacht“ und „die Schüler in diese Szenen sozusagen reingestellt“ • Kritik zur Thematik: Jahreszeiten, Kalender: Klassiker im Unterricht von geistig behinderten Schülern: hat immer so mit einüben der Zeit, Einverleiben bestimmter Rituale zu tun • Basales Theater bleibt weitgehend eine fremdgesteuerte Veranstaltung • Unbehagen ob die Schüler das überhaupt gut finden oder ob sie nur Statisten im eigenen Stück sind: Unbehagen überhaupt wegzubekommen? • Spannungsfeld das wahrscheinlich nicht aufzulösen ist	Schauspieler oder Statisten? Fremdbestimmung Thema
Frau E		

Frau F	• Publikum einladen verursacht Probleme: ○ Platz – Problem ○ Kinder sind unruhiger wenn Publikum da ist ○ Ablenkung vom zentralen Fokus: Das Erleben des Kindes, mehr zum Herzeigen (nicht das was Frau F möchte, es geht um das Erleben der Kinder) →Deswegen immer weniger Aufführungen mit Publikum ○ Zusammenarbeit mit den anderen Lehrern schwierig, deswegen eher nur für die eigene Klasse ○ Eltern einladen und einbeziehen schwierig, teilweise nicht interessiert, viele Internatskinder	Raum Publikum Zusammenarbeit (Kollegen)
Herr G		
Frau H		
Frau I		
Herr J		
Frau K		

14. Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Basalem Theater, einer voraussetzungsfreien Form des Erlebnistheaters, das nicht nur, jedoch auch für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung umsetzbar ist. Da der Alltag von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung meist von Förderungen durchzogen ist und auch ihre Freizeit und ihr Spiel häufig eine Pädagogisierung erfahren, wird in dieser Arbeit im Besonderen thematisiert, inwiefern das Basale Theater als fördernde Maßnahme oder als Angebot zu spielen, und dadurch zu erleben, zu handeln und zu interagieren, Anwendung finden kann. Zudem wird behandelt, ob die Aspekte „Entwicklungsförderung“ und „Spiel“ in der Umsetzung Basaler Theaterstücke einander ausschließen, bedingen oder ergänzen. Um dies herauszufinden werden Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung sowie die von ihm formulierte Spieltheorie als Grundlage herangezogen.

„Schwere Mehrfachbehinderung“ wird als komplexes Geflecht unterschiedlicher, einander beeinflussender Beeinträchtigungen charakterisiert, wobei aufbauend auf Piagets Entwicklungstheorie erläutert wird, dass die Entwicklung eines Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung verzögert, jedoch in der gleichen Weise verläuft wie dies bei Menschen ohne Behinderung der Fall ist. Auch das Spiel von Personen mit schwerer Mehrfachbehinderung wird auf der Basis von Piagets Spieltheorie diskutiert, um die Aspekte „Spiel“ und „Entwicklungsförderung“ anschließend im Kontext des Basalen Theaters aufeinander beziehen zu können.

Basales Theater war bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, daher wurden für diese Arbeit Experteninterviews sowie eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Basierend auf den Ergebnissen dieser Untersuchungen werden die Grundlagen sowie die theoriegestützten und praktischen Elemente des Basalen Theaters beschrieben. Dies dient einerseits der Charakterisierung des Basalen Theaters und andererseits der Klärung der im Basalen Theater liegenden Spiel- und Fördermöglichkeiten. Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen über die Entwicklung und das Spielverhalten von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung wird erörtert, inwiefern die Möglichkeit im Basalen Theater frei zu spielen, die Umwelt zu erleben und zu gestalten die selbstbestimmte Entwicklung fördern kann.

15. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Yvonne Winkler
Geburtsort	Wien

Schulbildung

1994 – 1998	Volkschule	1210 Wien
1998 – 2002	Gymnasium	1210 Wien
2002 – 2003	Modeschule	2340 Mödling
2003 – 2007	BORG	1010 Wien

Studium

Seit Oktober 2007	Universität Wien	**Diplomstudium**: Theater-, Film- und Medienwissenschaft mit Wahlfachschwerpunkt: Sonder- und Heilpädagogik

Fachspezifische Praktika und Anstellungen

02.06. 2009 - 13.09. 2009	**Geringfügige Beschäftigung**: Ankleideaushilfe, Kammerspiele Wien
05.10. 2009 – 07.08. 2011	**Geringfügige Beschäftigung**: Stage Managerin, Komödie am Kai
28.02. 2010 – 13.04. 2010	**Dramaturgie Hospitanz**: Theater Foxfire
01.07.2010 – 31.07. 2010	**Ferialanstellung**: Betreuung von Menschen mit Behinderung, Haus der Barmherzigkeit Integrationsteam (HABIT)
Wintersemester 2010 Wintersemester 2011 Sommersemester 2012	**Geringfügige Beschäftigung**: Tutorium, Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien (GESTU)
01.08.2011 – 30.09. 2011	**Teilzeitbeschäftigung** (befristet): Betreuung von Menschen mit Behinderung, Jugend am Werk
01.12.2011 – 30.09. 2012	**Geringfügige Beschäftigung**: Assistenzdienst, Verein Balance
Seit 15.04. 2011	**Geringfügige Beschäftigung**: Besuchsdienst, HABIT
Seit 01.03. 2013	**Teilzeitbeschäftigung**: Persönliche Assistenz für Menschen mit Behinderung, Freiberuflich