

7 Rolle(n) der Spielleiter/innen

1. eigenes Rollenverständnis
- 1.2. Besonderheiten in theaterpädagogischer Arbeit
2. Planung
3. Durchführung
 - 3.1. Den Einstieg finden
 - 3.2. Spielverlauf
4. Auswertung/ Feedback
 - 4.1. In der Gruppe
 - 4.2. Nach der Gruppe
5. Fazit

7.1 eigenes Rollenverständnis

“Der Clown muß das Lachen mit liebendem Herzen auslösen, das ist der Schlüssel dessen, was er zu geben hat. Sein erster Lehrmeister ist die Erfahrung; um ein Berufsnarr zu werden, braucht es Jahre des Suchens, der inneren Entwicklung, der mehr oder minder kalkulierten Verrücktheit” (Edwards 1993: 453).

Als Anbieterinnen unserer Muttersprache sehen wir uns in erster Linie als Vermittlerinnen derselben und übernehmen insofern die Rolle einer Sprachlehrerin. In dieser Rolle haben wir weitere Rollen (z.B. die der Spielleiterin oder Theaterpädagogin), für die folgendes Rollenverständnis ebenso Gültigkeit hat:

Warum ist es immer wieder aufregend, einen neuen Kurs zu übernehmen, die erste Einheit zu bestehen? Es ist in gewisser Weise, wie auf eine Bühne zu steigen und mit diesem “Auftritt” will man beim “Publikum” ankommen, d.h. mit seiner Person und dem, was man zu bieten hat, angenommen werden. Also: reinkommen, sehen, sich begrüßen, neugierig fragen, in Fahrt kommen, loslegen... Die “Zuschauer/innen” sind Teilnehmende und der ganze Raum ist die Bühne! Darin liegen Chancen echter Begegnung, die über den Unterricht hinausführen können.

Wir streben gegenseitiges, selbstbestimmtes und ein ganzheitlicheres Lernen an, was ein vertrauensvolles, offenes Verhältnis der AN zu den Kursteilnehmer/innen voraussetzt. Von seiten der AN sind dafür folgende Grundbedingungen zu beherzigen, die die Basis für den Unterricht bilden: “Lernender und Lehrender sind gleichberechtigt, aber nicht gleich” (Ehlert 1986: 59).

Beide sind handelnde Subjekte im Austausch ihrer Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse, die stetiger Veränderung unterliegen können. “Der Anleiter [...] lernt die Individualität der Teilnehmer kennen, lernt ihre Lebenswelt kennen, die Vorerfahrungen, Bedürfnisse und Motivationen; die Teilnehmer lehren in dieser Phase. Gleichzeitig lernen sie sich und andere in der Gruppe kennen. Der Gruppenleiter bezieht das “neue Wissen” in seine Auseinandersetzung mit der Gruppe und in seine Methoden ein” (ebd.).

Um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und auf dieser Grundlage die (Lern-)Bedürfnisse der TN herauszufinden, müssen wir uns für ihre Situation, ihr gesamtes Leben interessieren, Anteil nehmen können, uns geradezu verwickeln lassen. Mit der eigenen Offenheit und der Bereitschaft, sich selbst zu zeigen geht ein gewisses Maß an Empathie für jeden einzelnen Teilnehmer und jede einzelne Teilnehmerin einher. Wenn TN spüren, daß sie ernst genommen werden mit ihren Interessen, ihren Nöten, ihrem Streben nach Glück, werden sie sich öffnen, werden aufnahme- und lernbereit. Um sich füreinander aufschließen zu können, bedarf es der Sicherheit gefühlsmäßiger Bindung und erst daraus kann die angestrebte

Kommunikation erwachsen. Die TN "da abholen wo sie sind" bedeutet auch, jede/n so zu erkennen, wie sie oder er erkannt werden will. Zu verstehen ist "diese Hingabefähigkeit, die zugleich auch eine Erkenntnisfähigkeit bedeutet, nicht als ein unveränderlicher Besitz der Person, den diese schon immer mitbringt, sondern als eine bildsame, sich entfaltende und gefährdete Möglichkeit des Menschen" (Butzkamm 1980: 30). Der affektive Aspekt, d.h. die Fähigkeit, vertrauens- und verständnisvolle Beziehungen zu und unter den TN herzustellen, ist zunächst wichtiger als das didaktisch-methodische Geschick von Lehrern und Lehrerinnen. Dazu gehören auch Verbindlichkeit und das Sich- aufeinander- verlassen- können.

Vertrauen in die Möglichkeiten jedes und jeder Einzelnen und das Interesse an den TN ist das eine. Hinzu kommt die Begeisterung für das Fach und die damit verbundene Überzeugung des Wertes dessen, was man weitergeben will. Am Engagement der Lehrenden kann deutlich werden, wie wichtig für sie die Sache ist, daß sie ihnen viel bedeutet und nicht beliebig austauschbar ist, daß sie mit dazu beigetragen haben zu dem, was sie sind. Der Funke springt über bei der spürbaren Faszination an Details in Formulierungen, eleganten oder witzigen Wendungen, Liedern, Texten - eben Sprache, die unsere Identität bestimmt (hat). Dabei geht es nicht um das Reden darüber, sondern um das Erspüren der mit dem Fach verbundenen Werte. "Die Abenteuer des Entdeckens [...] kann der Lehrer sie noch erleben und damit (ganz ungewollt) vorleben? Das Glück der Erkenntnis - widerfährt es ihm noch?" (ebd.). Dem "burning out" der Routine ist zu begegnen mit eigenem Weiterlernen, Entdecken, Ausprobieren. Dazu verhilft der Kontakt und Austausch mit anderen AN, aber auch in Fort- und Weiterbildungen kann die Fachkompetenz (z.B. in der Anwendung bestimmter Methoden und insbesondere der der Theaterpädagogik) verbessert werden. "Es gibt wohl keinen wirklichen Köhner, der sein Fach geringschätzt. Andererseits kann in dem, der Angst vor seinem Fach hat, weil er es nicht genügend beherrscht, keine echte Begeisterung aufkommen" (ebd.: 31). Es bedarf also einer klaren, hellsichtigen Liebe, die, der eigenen Motive und Ziele gewahr, einfach da ist, ohne sich aufzudrängen. "Hier sind wir nie am Ziel, immer nur auf dem Weg" (ebd.).

Besonders in Anfängerkursen sollten Lehrer/innen bereit sein, auch eine "caretaker"- Rolle zu übernehmen. Ähnlich wie beim Erwerb der Muttersprache, der in direkter Verbindung mit der Bezugsperson geschieht, können so durch das Medium der fremden Sprache die Lebenswelt neu erfahren und mit ihrer Hilfe soziale und funktionale Bedürfnisse befriedigt werden (Bach/Timm 1996: 4f).

Eine besondere Verantwortung fällt uns in der Rolle als Theaterpädagoginnen zu, da sich hier die TN durch das Medium der Körpersprache und dem Spielen vor Publikum (man kann sich nicht in der Gruppe verstecken) offener und verletzlicher zeigen.

7.1.1 Besonderheiten in der Rolle als Spielleiter/in in theaterpädagogischer Arbeit

“Man muß sich darüber im Klaren sein: der Weg des Narren beginnt mit der Selbstbeobachtung; und um anderen zu helfen, muß man zuerst sich selber helfen können. Keiner hat das Recht, die Stärken und Schwächen anderer widerzuspiegeln, bevor er seine eigenen kennt” (Edwards 1993: 453).

Die Spielleiterin ist Initiatorin des theaterpädagogischen Lernprozesses. Dabei ist sie immer auf dem Weg, ihren Stil in der Vermittlung zu finden und nimmt, solange sie sucht, selbst teil an dem Lernprozeß.

Mögliche Hilfen für das Entdecken der eigenen Rolle und die Theaterarbeit:

- Die Anleitung von Gruppen darf nicht als lästige Pflichtübung empfunden werden. Voraussetzungen sind der Spaß am Thema, dem Theater, der neuen Erfahrung (s.o.) Um jemanden zum Spiel motivieren zu können, gilt noch mehr als sonst, daß ich als Anleiterin selbst davon überzeugt und begeistert sein muß, da die Erfahrung für die TN oft ungewohnt ist und mehr (körperlichen und persönlichen) Einsatz von ihnen erfordert.
- Aus diesem Grund ist das Schaffen eines Schutzraumes hier auch besonders wichtig. Ängste (z.B. sich zu blamieren) müssen berücksichtigt werden. Nicht jede Gruppe bietet diesen Schutzraum.
- Kritik sollte nur positiv, konstruktiv und motivationsfördernd ausfallen.
- Auch “Der Gruppenleiter darf seine Hemmungen, Ängste, Schwächen, Aggressionen etc. nicht vergessen. Die eigene Persönlichkeit ist immer “mit im Spiel”. Es geht nicht nur um die anderen, sondern auch um ihn und seine Rolle” (Ehlert 1986.: 81).
- “Der Gruppenleiter muß bewußt handeln, planen und gestalten. Er braucht die Selbst-Erfahrung, die ihn zum Selbst-Bewußtsein geführt hat. Er muß existentielle Erfahrungen mit dem Material gemacht haben, das er anderen vermitteln will. Er sollte nur Übungen, Spiele, Theaterformen auswählen, um deren Wirkung er weiß, deren Auswirkungen er genau beurteilen kann” (ebd.). Dennoch plädieren wir hier auch dafür, Neues, noch nicht selbst benutztes Material im Unterricht auszuprobieren - wie sollte man sonst je damit beginnen? Und liegt nicht darin auch eine besondere Spannung, ein besonderer Reiz des Neuen, wider die Routine?
- Routine ist Gift! “Jede Übung, jedes Stück, jeder Mensch, jede Gruppe ist immer wieder anders, neu und ungewohnt” (ebd.: 80).
- Es ist nicht wichtig, alles was im Vorhinein geplant wurde genau so durchzuführen. Vielmehr sollte die Vorbereitung der eigenen Sicherheit dienen, flexibel auf Wünsche und Bedürfnisse der TN eingehen zu können und mit Problemen in der Gruppe und Ideen, die sich daraus entwickeln können, umzugehen.
- Für mehr Sicherheit für alle Beteiligten ist die Einführung eines “Rituals” bzw. Beibehaltung eines bestimmten Rhythmus eine Hilfe, z.B. in jedem Unterricht mit einer Körperübung, einem Warming up zu beginnen.
- Als Anleiter/in sollte man sich überlegen, ob und wann man selbst mitspielen möchte bzw. kann und wann nicht. Wenn man mitspielt (- wir tun das i.d.R.-) muß man sich trotzdem seiner besonderen Rolle bewußt sein: “Der Gruppenleiter ist nie gleichzeitig auch Teilnehmer” (ebd.: 81).
- “Je besser er seine Gruppe kennt, seine Anweisungen klarmachen kann, sein Verhalten kennt und um die Auswirkungen seines Handelns weiß, desto mehr Selbstsicherheit wird er erfahren” (ebd.).

- Er sollte selbst schauspielerische Fähigkeiten entwickeln (z.B. sich in Rollen einfühlen, Gefühle zeigen, Stimme und Körper bewußt einsetzen können) und seine eigene Kreativität leben, wenn er dies von anderen erwartet.
- Für die Planung und Entwicklung eines Theaterstücks muß eine Spielleiterin Inszenierungstechniken der Theaterwelt kennen und genaue Vorstellungen, ein Konzept haben. Sie darf aber nie versuchen, ihre Planung durchzusetzen. “So wichtig die Funktionen des Spielleiters sind, so unentbehrlich seine Anwesenheit ist, so sehr sollte er aber auch versuchen, sich im Hintergrund zu halten” (Daublebsky u.a. 1992: 173).
- Leichter wird alles, wenn man zu zweit die Gruppe anleitet (Co-Teaching), vorausgesetzt man ergänzt sich in Zielen und Rollenvorstellungen. Bei Co-Teaching ist eine besonders gute Absprache untereinander und das Wissen um die Erfahrungen des anderen wichtig¹
- Der Aspekt der Freiwilligkeit der Teilnahme am Spiel muß für alle spürbar sein. Anweisungen des Gruppenleiters sind immer als Angebote zu verstehen, auf die sich die TN einlassen oder nicht, jede/r ist für sich selbst verantwortlich.

¹ Vgl. weiterführend zum Co-Teaching: Buschmann 1996: 85ff.

7.2 Planung

Planung muß sich auf die konkrete Situation der Spielgruppe beziehen². An dieser Planung darf man sich jedoch nicht festhalten. Spielleiter/innen müssen ihr Spielrepertoire sowie ihre Ziele und Prinzipien im Kopf haben und sie auf die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppe und Erfordernisse der Situation abstimmen. Das bedeutet auch, bereit zu sein, die ganze Planung wieder umwerfen zu können und spontan anders zu reagieren (vgl. Daublebsky 1992: 15f). Flexibilität und Spontanität sind wichtige Eigenschaften von Spielleitern und Spielleiterinnen. “Es ist ein Paradox: Man kann den Erfolg von Spielstunden nicht vorausplanen, doch man muß planen, wenn man über den Augenblick hinaus handlungsfähig bleiben will. So unerlässlich die Flexibilität ist, ohne Planung wird sie orientierungslos” (ebd.: 150).

“Einerseits also plant man, andererseits muß man der Situation entsprechend reagieren. Das bedeutet auch, im Moment ein Spiel zu erfinden, von seinem Plan abzugehen und etwas ganz anderes zu spielen, auf Vorschläge [...] einzugehen oder selbst zu erkennen, daß ein anderes Spiel ihren Bedürfnissen besser entsprechen könnte als das geplante. Um reagieren zu können, muß man vorbereitet sein. Durch das Planen begibt man sich in einen Prozeß, durch den man sich ein immer größer werdendes Repertoire an Spielen einprägt, das man zur Verfügung hat und je nach den Bedürfnissen [...] anbieten kann. Jedes neue Programm macht den Spielleiter fähiger, den Zielen entsprechend zu reagieren, auch wenn er vielleicht die geplanten Spiele erst zu einem späteren Zeitpunkt verwenden kann” (ebd.: 158).

Die Suche nach Spielideen beginnt mit der Überlegung, welche Spiele den inhaltlichen Anforderungen und pädagogischen Absichten entsprechen, welche Schwerpunkte durch die Rahmenbedingungen, Gruppensituation und durch die bisherigen Lern- und Spielerfahrungen nahegelegt werden, ob die Spiele mit der jeweiligen Zielgruppe spielbar sind bzw. angepaßt werden können und ob sie der Motivation und Kompetenz des Spielleiters/der Spielleiterin entsprechen.

Wir finden Spiele, indem wir

- in unserer Erinnerung “kramen” (Kindheit, Seminare, Fortbildungen, vorhergehende Kurse)
- in unseren Aufzeichnungen bzw. angelegten Spielkarteien nachschauen
- in Büchern und Spielkarteien neue Spiele suchen z.B. in Baer 1996a (“666 Spiele”), Boal 1989 (“Übungen und Spiele für Schauspieler und Nichtschauspieler”)
- im Austausch mit anderen AN sind
- die TN fragen
- neue Spiele erfinden und alte verändern

Planende Überlegungen können länger dauern oder in Sekundenbruchteilen ablaufen. Dies ist u.a. abhängig von der Erfahrung, die man mit didaktischen Spielen schon gesammelt hat. Viele Denkschleifen, werden erst gar nicht beschritten, sondern die Möglichkeiten einer Spielaktivität in der konkreten Gruppe kristallisieren sich zu einer spontan empfundenen Idee, die in sich stimmig erscheint (Fritz 1991: 153). “So vorteilhaft das erscheinen mag, so problematisch kann das werden, wenn Erfahrungen so stark gerinnen, daß der

² An erster Stelle stehen natürlich die Zielsetzungen des Unterrichts und an zweiter die Einbettung von Methoden. Im Folgenden gehen wir von der Klarheit über die Ziele des Unterrichts aus und beschreiben nur die Planung des Methodeneinsatzes Spiel. Die Planung anderer Methoden im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich übrigens in ihren Grundsätzen nicht von denen der Spielplanung.

Reflexionsprozeß nur noch in bestimmten festen Bahnen ablaufen kann und für Veränderungen nicht mehr offen ist“ (ebd.). Folgende Punkte sollen der Anregung didaktischer Fragestellungen dienen und nicht als fertiges Rezept betrachtet werden. Fragestellungen für die Planung von vorhandenen Spielen können sein³:

Voraussetzungen

- Wie ist die Gruppe zusammengesetzt (Anzahl, Alter, Geschlecht, Sympathien, Antipathien, Stimmung eher aufgedreht oder ruhig, Rollenverteilung)? Wie lange und wie gut kennen sich die Gruppenmitglieder? Wie gehen sie miteinander um?
- Welche Voraussetzungen und Fähigkeiten müssen die TN für dieses Spiel mitbringen (z.B. Wortschatz, Kommunikationsmittel, Sachwissen, Geschicklichkeit, Geduld, Rücksichtnahme, Selbstreflexion, Humor, Spontaneität, psychische Verfassung, Motivation...)?
- Welche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Vorlieben haben sie? In welchem Maße herrscht darüber Übereinstimmung in der Gruppe? Wie flexibel oder starr ist die Gruppe, sich auf divergierende Wünsche oder Neues einzulassen?
- Wieviel Zeit steht zur Verfügung? Wie sind die räumlichen Bedingungen? Zu welcher Tageszeit (dunkel, hell, morgens, abends) bzw. Jahreszeit (kalt, warm, draußen, drinnen) findet der Unterricht statt?
- Wieviel Vorbereitung benötigt das Spiel? Wieviel Zeit habe ich? Wie aufwendig und anstrengend ist das Spiel für mich als Spielleiter/in?
- Wie zweckdienlich, teuer und haltbar ist das Spielmaterial? Kann man es auch selbst herstellen? Wie originell, attraktiv und ästhetisch ansprechend ist das Spielmaterial?
- Welchen Stimmungscharakter und Schwierigkeitsgrad hat das Spiel - eher ernst oder witzig, eher leicht oder schwer, spannend?
- Finde ich persönlich es interessant, dieses Spiel zu spielen?

Zielsetzungen

Was soll mit dem Spielen und durch das Spielen erreicht werden?

- Welche Aktivitäten sind in dem Spiel erforderlich (z.B. schreiben, schnell reagieren, raten, erinnern, wahrnehmen, beschreiben, konzentrieren, empathisch handeln, darstellen, präzise sprechen, singen, malen, kombinieren, planen, improvisieren, fühlen, ertasten, geschickt verhalten, Phantasie entwickeln, Bewegung, Kommunikation). Wie intensiv ist die Aktivierung im Spiel?
- Welche gruppenpädagogischen Ziele können damit erreicht werden (z.B. Namen, Thema Umgebung kennenlernen, Warming up, Aktivierung, Konzentration, Entspannung, Unterhaltung, Interesse aneinander, Kontakt, Vertrauen entwickeln, Kooperation, Wettkampf, spielerischer Meinungs austausch, Auswertung, Abschluß...)?
- Läßt sich das Spiel mit momentanen Sprachlernzielen (z.B. Grammatik, Orthophonie, Orthographie...) verbinden?
- Was ist der Spielinhalt? Korrespondiert er mit momentanen Unterrichtsthemen? Ist er für alle interessant? Welche Themen lassen sich mit dem Spiel ansprechen? (z.B. Beziehungen, Biographie, Konflikte, Familie, Beruf, Freizeit, Gefühle, Körpersprache, Politik, Normen, Rollen, Werte, Vorurteile, Zukunft, Literatur, offen für viele Themen)

Werte und Normen

- Was macht den Reiz des Spiels aus? (Aussicht auf Gewinn, Spaß am gemeinsamen Tüfteln...).
- Wie sind die Einflüsse Glück/Können/Wissen auf das Spiel proportional verteilt? , d.h. inwieweit hängt der Spielprozeß von Zufällen oder Regelvorgaben und wieviel von individuellen oder Gruppenentscheidungen ab? In welchen Spielsituationen kann man wieviel Einfluß auf das Spiel nehmen?
- Können *alle* am Spiel beteiligt werden? Wenn nicht, was machen die anderen?
- Ermöglicht das Spiel durchgängig oder zeitweilig Koalitionen zwischen den Spielern? Beruht ein Wettkampf zwischen den Spielern auf Zufällen oder auf individuellen Fähigkeiten? Gibt es Regeln für Fairplay oder für den Ausgleich bei unterschiedlichen Spielvoraussetzungen? Wie wird laut Spielregel mit Siegern/Verlierern umgegangen?
- Welche Vorbilder liefern die durch die Spielregel möglichen Interaktionen und der Spielinhalt bzw. die Geschichte (fiktive Als-ob-Annahmen und -Vereinbarungen)? Lassen sich unerwünschte Vorbilder durch z.B. Änderung der Regeln bzw. des Inhalts, die Spielstimmung (z.B. Grad der Ernsthaftigkeit in der Gruppe) oder Problemthematisierung umgehen, abschwächen, transzendieren oder transformieren?
- Ist der Spielverlauf produkt- oder prozeßorientiert?

³ Vgl. zu planenden Spielüberlegungen auch Baer 1996b: 38ff.

Planung für die Durchführung

- Wieviele TN braucht das Spiel mindestens? Welche Gruppengröße wäre ideal?
- An welcher Stelle setze ich das Spiel ein? Was soll vorher kommen, was nachher?
- Wieviel Zeit brauche ich ungefähr für das Spiel?
- In welchem Spieltempo sollte das Spiel gespielt werden? (action, lebhaft, ruhig)
- Braucht das Spiel eine bestimmte Raumgestaltung (z.B. Platz durch Tische umräumen)?
- Welches Material darf ich nicht vergessen?
- Wieviel Anleitung erfordert das Spiel?
- Habe ich das Spiel verstanden? Welche Abmachungen und Regeln sind unbedingt erforderlich? Sind die Regeln übersichtlich und leicht verständlich oder muß ich sie übersichtlicher und verständlicher machen? Kenne ich Variationen?
- Ist eine Hinführung, ein Warming up für das Spiel selbst notwendig?
- Sind Spielketten⁴ sinnvoll und möglich?
- Welche Kriterien zur Beobachtung des Spielverlaufs werden durch die pädagogischen Absichten, die in Frage kommenden Spiele und die erforderlichen Regeln nahegelegt?
- Ist eine Auswertung (in der Gruppe) sinnvoll oder nicht?

Besonderheiten für die Planung von Theaterspiel

Beim Theaterspielen sind ein körperliches Warming up und eine Sensibilisierung sowohl für die Wahrnehmung untereinander, als auch für Theater Techniken besonders wichtig. Ein langsames Hinführen bereitet auf das eigentliche Spiel vor und erleichtert die Darstellung. Dies gilt sowohl innerhalb einer Unterrichtseinheit, als auch für die Unterrichtseinheiten in der Gesamtschau. Von Termin zu Termin werden bei einer kontinuierlichen Bewegungs- und Theaterpraxis die TN sicherer und freier im Spiel werden.

ZAUBERHASEL leitete ein Spiel mit Statuen in einem DAF-Kurs an (Spielbeschreibung siehe Kap. 6.1.2) Er machte dabei die Erfahrung, daß die Statuen albern waren, sich andauernd bewegt und gesprochen haben. "Das Statuentheater ging total in die Hose." Wir fragten, ob er wisse, woran das gelegen habe. "Vielleicht war das zu abgefahren für sie. Ich dachte, das wäre ganz einfach. Ich hätte vielleicht noch eine Vorübung machen sollen, ich dachte aber, Statuentheater an sich wäre eine Vorübung. Es war Fun, aber trotzdem unmöglich." Leider ließ sich ZAUBERHASEL von dieser Erfahrung entmutigen und probierte keine Theaterübungen im Sprachkurs mehr. Die Antwort auf das seines Erachtens mißlungene⁵ Statuentheater hat er jedoch schon selbst gefunden. Für diese Gruppe wäre eine Vorübung notwendig gewesen, da sie das Statuentheater noch nicht kannte, z.B. das Bauen von Statuen als Paarübung, um erst einmal zu verstehen, um was es sich dabei handelt; um sich ungefährdeter an die ungewohnte körperliche Nähe und Berührung gewöhnen zu können; um ausprobieren zu können, was man damit machen kann; um dabei etwaige Spannungen abzureagieren, damit das Hauptspiel konzentrierter bzw. entspannter gespielt werden kann. Für eine mit Statuentheater vertraute Gruppe hätte das gleiche Spiel tatsächlich selbst eine Vorübung für eine weitere Theaterarbeit oder ein anderes Ziel sein können. Desweiteren ist für das Entwickeln oder Proben einer Szene mehr Zeit einzuplanen, als für ein Regelspiel. Auch die Fragen, ob es Zuschauer/innen geben soll oder nicht und ob und wie mit einer Szene weitergearbeitet werden soll, sollte bereits in der Planung berücksichtigt werden.

⁴ mehrere Spiele in Folge, die aufeinander aufbauen

⁵ Wir würden das nicht als mißlungen bezeichnen, das Spiel hat nur eine andere Richtung genommen, als er wollte. Die TN hatten aber ihren Spaß ("es war Fun"). Die Reaktion, zu lachen und herumzualbern ist eine mögliche (und nicht seltene) Spannungsentladung, wenn eine Gruppe mit neuen ungewohnten Situationen konfrontiert wird.

7.3 Durchführung

7.3.1 Den Einstieg finden

Spielerklärungen dürfen nicht regelüberlastet sein. Sie müssen eines sein: verständlich, aber auch kurz und knapp. Schließlich wollen die Spieler ja anfangen, zu spielen. Um Spielregeln - ganz besonders in unteren Sprachniveaus - verständlich zu machen, ist der Einsatz von Mimik, Gestik und Körper sehr hilfreich. Mit Körpersprache lassen sich Spiele oft verständlicher machen, als nur mit verbalen Erklärungen.

Befohlenen Spiel kann weder Spannungen reduzieren noch Langeweile abbauen, sondern im Gegenteil sie noch verstärken (vgl. Freiwilligkeit als Spielprinzip in Kap. 2). Ebenso können Spontaneität, Kreativität, Selbstdarstellung, Aufnahme sozialer Beziehungen etc. nicht verordnet bzw. zur Pflicht gemacht werden.

Da bei Erwachsenen nicht mit einer "automatischen" Spielmotivation gerechnet werden kann, ist zumeist eine stimulierende Animation mit einem selbstsicheren Auftreten notwendig. Insbesondere bei ungewöhnlichen Spielen ist ein überzeugtes und engagiertes Auftreten hilfreich. Ermunternd wirkt das eigene Anfangen, zu dem die TN hinzu stoßen können (Baer 1996b: 184f).

Hielscher weist bei Reaktionen, wenn Spielen als kindisch bezeichnet wird, auf Gründe wie Angst vor dem Uneindeutigen und wenig Strukturierten oder einfach das ungewohnte Tun hin. Im ersteren Fall sollte man zunächst bekannte Spiele spielen, bei denen sich die Spieler/innen "sicher" fühlen. Im zweiten Fall sollte man es nicht versäumen, (z.B. beim Feedback) auf den Sinn des Spieles hinzuweisen. Auf keinen Fall aber sollte man sich von Widerständen persönlich angegriffen fühlen (Hielscher 1981: 14).

Um eventuelle Ängste und Unsicherheiten von TN zu überwinden, ist es lt. Rademacher wichtig, zum Spiel aufzufordern, zu animieren bzw. zu *verführen* (vgl. Rademacher 1991a: 40). Reichel und Rabenstein fordern nicht zum Spiel auf, sondern sprechen eine Einladung aus und ermutigen zum Spiel.

Ein Spielleiter

"lädt ein statt einzuteilen
regt an statt zu regeln
beobachtet statt zu werten
stellt zur Wahl statt auszuwählen
übernimmt beschränkte Verantwortung
er läßt der Gruppe Raum" (Reichel/Rabenstein 1987: 9)

"Ich lade euch ein, mit mir zu spielen". Natürlich möchte ich, daß diese Einladung auch angenommen wird. Letztlich erfolgreich ist aber nicht, sich möglichst taktisch zu verhalten, zum Beispiel auf einem Grat zwischen undeutlich, vorsichtig (ja nicht zu autoritär sein wollen) und suggestiv anbietend, sondern sich selbst treu zu bleiben. Das heißt auch, im Vorfeld zu überprüfen: spiele ich selbst gerne, habe ich jetzt Lust auf dieses Spiel, möchte ich jetzt spielen oder glaube ich nur, daß es gut für die Gruppe bzw. methodisch klug wäre, jetzt zu spielen, obwohl ich eigentlich selbst keine so große Lust dazu habe. Nehme ich nur eine klassische Lehrerrolle ein oder zeige mich auch als Mensch z.B. mit dem inneren Kind, das einfach gerne selbst spielt (vgl. Reichel 1987: 12).

"Wenn ich etwas im Kopf habe, wovon ich begeistert bin, dann springt der Funke meistens über. Es sei denn, die Leute sind ganz anders drauf, so daß ich mich umstellen und meine tolle Idee aufschieben muß" (Sabine).

Aus der eigenen Spiellust heraus folgt meistens, mit der Gruppe mitzuspielen und nicht nur die Gruppe spielen zu lassen und sie dabei zu beobachten. Die teilnehmende Leitung bzw. engagierte Distanz wird nach AGB⁶ - Erfahrungen von den Mitspielern immer wieder besonders geschätzt⁷. Die Schwierigkeit für den Spielleiter ist hierbei die anstrengende "Mehrperspektivität"⁸ (vgl. Reichel 1987: 12).

Dies kann besonders für Ungeübte sehr anstrengend bzw. eine Überforderung sein. Unserer Erfahrung nach sollte man das machen, was man sich zutraut und wobei man sich selbst noch gut fühlt, sonst besteht leicht die Gefahr, die Gruppe mit der eigenen Überforderung und dem Verlust der Eigenverantwortung zu konfrontieren. Wenn man also noch ungeübt im Spieleanleiten ist, sollte man besser die Gruppe "von außen" beobachten. Die Kompetenz der "Mehrperspektivität" kommt durch Übung und Erfahrung. Eine Erleichterung bietet das Anleiten im Co-Teaching.

Natürlich hat nicht jeder, der generell gern spielpädagogisch arbeitet, immer Lust zu spielen, ist ständig gut aufgelegt und kann fröhlich zum Spiel ermutigen.

Nach unseren Erfahrungen übernehmen oft überraschenderweise andere Gruppenmitglieder die Rolle der Spielleiterin in diesen Situationen, fragen von sich aus nach einem Spiel oder schlagen eines vor, laden dann ihrerseits zum Spiel ein. "Wenn ich mal keine Lust habe zu spielen bzw. die Gruppe zum Spiel zu animieren (einzuladen), kommt aus der Gruppe: 'Jetzt ein Spiel!' oder 'Können wir jetzt etwas spielen?' Da werde ich dann plötzlich zum Spiel eingeladen und durch eine solche Einladung meine Spiellust wiedererweckt. Und wenn ich dann zurückfrage, was sie spielen wollen, bekomme ich entweder ein Feedback auf Umwegen, indem sie ein Spiel wählen, das sie schon aus dem Unterricht kennen und das ihnen gefallen hat oder lerne ich ein neues Spiel kennen, das sie einbringen" (Felicitas).

Daß einzelne TN oder die ganze Gruppe nicht spielen wollen, kennen so gut wie alle AN (vgl. Anhang 11.1.2 Punkt 5.2.4). Verschiedene Gründe haben wir bereits in Kapitel 4.3 und 4.4 besprochen.

Häufig wird Spielen als Zeitverschwendung betrachtet. Die Erfahrung zeigt, daß dies nicht mehr der Fall ist, wenn die Spiele offensichtlich mit Lernzielen verknüpft sind bzw. wenn sie in den Unterrichtsablauf thematisch eingebunden sind.

Auch der für die Theaterarbeit wichtige Aspekt der Körpererfahrung und -wahrnehmung wird eher akzeptiert, wenn er für den Spracherwerb als relevant erfahren wird. Bewegung steht immer in engem Zusammenhang mit der Sprache, soll sie klarer und eindeutiger machen. Spezielle Körperübungen im Fremdsprachenunterricht sollten also mit dem Kontext des jeweiligen Lernstoffs korrespondieren und bedürfen einer angstfreien Arbeitsatmosphäre. In einem Mittelstufenkurs beispielsweise machten wir Körperübungen, die im Zusammenhang mit Präpositionen standen. Für alle war deutlich, warum wir das machten.

⁶ Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung

⁷ Auch lt. Baer sollte der Spielleiter so oft wie möglich und wenn es technisch geht mitspielen, "weil er damit ein nicht allzu distanzierendes Verhältnis zur Gruppe gewinnt, weil er die ‚Spielzumutungen‘ auch selbst miterleben sollte, und weil er spielimmanent das Spiel und Verhalten der Gruppe fördern kann - ohne stets ‚von außen‘ zu intervenieren" (Baer 1996b: 185).

⁸ " Mehrperspektivität bedeutet, gleichzeitig unterschiedliche Ebenen und Phänomene zu betrachten, und zwar so, daß keine ‚Scheinobjektivität‘ hergestellt wird, indem z.B. der Gruppentherapeut gleichsam aus ‚objektiver‘ Sicht ‚von außen‘ auf die Gruppe schaut, sondern indem er die Gruppe in ihrer Atmosphäre ‚von innen‘ miterlebt und erfährt, wobei trotzdem eine gewisse Distanz möglich wird. ‚Mitten auf der Bühne bin ich Zuschauer‘ " (Petzold/Frühmann zitiert in Reichel 1987: 12).

Die Gruppe war daraufhin sichtlich aufgelockert und hatte ihre “Körpergrammatik” erweitert. Danach war es ganz einfach, mit weiteren Theaterübungen im Raum fortzufahren.

Göbel weist aus einem ganz anderen Grund auf die Unterrichtsziele eines Spieles hin und kündigt dieses als “Übung” an: “[...]; denn fast jeder Lehrer kennt die Peinlichkeit der Situation, die dann entsteht, wenn er ein “Spiel” angekündigt hat, das dann von den Lernenden durchaus nicht als solches empfunden wird” (Vorwort in Spier 1995: IX)⁹.

Um Lust auf das Spiel zu bekommen und die Phantasie und Kreativität anzuregen, sollten Spielerklärungen und -inhalte stimulierend sein:

“Um eine Gruppe zum Spiel zu bewegen, muß ich mich auch selber bewegen. Mein eigenes Spiel kann dazu ein hervorragender Auslöser sein” (Piepel 1993: 14).

Besonders wichtig ist es, beim Erklären von Theatertechniken (z.B. Statuenbau), seine gestischen und mimischen Ausdrucksmittel verstärkt einzusetzen, vorzumachen statt verbal zu erklären, v.a. wenn diese für die TN unbekannt bzw. ungewohnt sind. Nicht umständliches Erklären, sondern “das *Tun* der Lehrperson setzt die Vorstellung der Lerner in Gang!” (Fritz 1991: 318)¹⁰.

Auch das inhaltliche Einkleiden oder kurze (!) Geschichten zu den Spielen kann stimulierend sein (ebd.: 148), ebenfalls anregende Spielmaterialien und/oder eine entsprechende Gestaltung der Atmosphäre (vgl. Baer 1996b: 190f). Hierzu gehört u.a. auch die Raumgestaltung, primär, Bewegungsfreiheit zu haben für die Spielaktivität und nicht zwischen Tischen und Stühlen “verbarrikadiert” zu sein.

⁹ Sowohl in Spier 1995, als auch in Göbel 1979 handelt es sich überwiegend um Sprachlernspiele (von denen Anne Spier die Bewegungs- und Auflockerungsspiele nicht für Erwachsene empfiehlt!!) (vgl. Spier 1995: 125).

¹⁰ Aus einer Unterrichtsbeobachtung Schewes: “Daß die Tn. mit einer ungewohnten Arbeitsweise konfrontiert werden, zeigt sich auch, als die Lehrerin die Inszenierungstechnik ‘Hot seating’ einführt. Die Tn. können sich nicht so recht vorstellen, was die Lehrerin von ihnen möchte. Anstatt einen Stuhl hinzustellen und eine Frage an die (unsichtbare) Figur auf dem Stuhl zu stellen, sich selber dann auf den Stuhl zu setzen und als die Figur in Ich-Form eine Antwort auf die Frage zu geben, liefert sie den Studierenden umständliche Erklärungen. Kein Wunder, daß die immer wieder nachfragen und um Klärung bitten” (Schewe 1993: 318).

7.3.2 Spielverlauf

“Für den Erfolg eines Spieles gibt es viele Anzeichen: nicht nur die spontanen Ausrufe des Vergnügens oder der Zustimmung oder die Bitte um Wiederholung” (Daublebsky u.a. 1992: 161).

Neben Spaß und Lebendigkeit sind vermehrte Aufmerksamkeit, Konzentration, verminderte Hemmungen und freieres Sprechen und Handeln sichere Indizien. “Ich erinnere mich z.B. gerne an eine anfangs sehr ruhige, schüchterne und blasse Studentin, die während des Spielens sichtlich auftaute, rote Wangen bekam, angeregt kommunizierte, agierte und andere in der Gruppe animierte. Ihr oft nachdenklicher Gesichtsausdruck war wie weggeblasen” (Felicitas).

Die Art, wie gespielt wird und was gerne und was nicht gerne gespielt wird, ist eine Mitteilung der Spieler/innen über sich. Im Spiel drücken sich Bedürfnisse, Interessen, Vorlieben, Fähigkeiten und Defizite aus. Durch Beobachtung bekommt man Einblicke in die Struktur der Gruppe. Auf den Mitteilungscharakter des Verhaltens der Spieler/innen im Spiel zu achten, bedeutet, seine “systematische Sensibilität” auszubauen und entsprechend den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Gruppe besser planen zu können (vgl. Fritz 1991: 142). Sensibel zu beobachten, ohne das Gefühl des Beobachtetwerdens oder gar Beurteiltwerdens zu vermitteln, kann eine Gradwanderung für Spielleiter/innen sein. Entschärft wird dies durch die eigene Beteiligung und Begeisterung als Spieler/in am Spiel. Dennoch wird durch den anderen Blickwinkel (unbewußtes oder bewußtes Beachten der Abläufe) der Spielleiter oder die Spielleiterin nie gleichzeitig Teilnehmer/in sein.

“In dem Maße, wie der Spielleiter die einzelnen Spieler und die Gruppe insgesamt besser kennenlernt, wird es ihm möglich, die Botschaften im Spielprozeß besser zu verstehen und die spielerischen Aktivitäten angemessen zu planen. Die genaue Beobachtung des Spiels, Gespräche mit den Spielern (und anderen Personen, die Kontakt zu den Spielern haben) und vielleicht auch etwas Literaturstudium können den Spielleiter dafür sensibilisieren, Art und Gewicht der spezifischen Einflüsse auf das Spiel in bezug auf die konkrete Spielgruppe zu erkennen. Dabei darf jedoch die Gefahr, das Verhalten im Spiel auf der Folie der Vorerfahrungen zu verstehen, nicht unterschätzt werden. Zu leicht können sich starre Wahrnehmungsmuster beim Spielleiter herausbilden, die der Wirklichkeit nicht sonderlich angemessen sind. Ein möglicher Schutz ist die Arbeit im Team” (Fritz 1991: 144)¹¹

Ausgehend von der Spaßdefinition Hielschers (vgl. Kap. 2.2.2.3.) macht ein Spiel keinen Spaß bzw. verläuft destruktiv:

wenn *erstens* die Regeln zu rigide und für den Interaktionspartner nicht veränderbar sind, dadurch wenig spontanes Engagement und Kreativität entwickelt und gezeigt werden kann bzw. nicht zugelassen wird und wenn die einzelne Person keine Möglichkeit (oder gegen- teilig die Pflicht) hat, sich selbst darzustellen und soziale Beziehungen zu intensivieren.

Wenn *zweitens* Verlauf und Ausgang von vornherein festliegen, Schlußregelungen aber fehlen, dadurch der Schluß durch psychische und physische Erschöpfung festgelegt wird.

Wenn *drittens* Kommunikationsinhalte beliebig durch einen der Interaktionspartner benutzt werden ohne ausdrückliche Zustimmung der anderen Partner, vereinbarte Kommunikationsregeln also nicht eingehalten werden.

Wenn *viertens* für den einzelnen ein existentielles, nicht von ihm aufhebbares Risiko besteht (Hielscher 1981: 23ff).

¹¹ Im Fremdsprachenunterricht ist die Arbeit im Team eher eine Seltenheit. Im Rahmen der SKB ist es möglich, Kurse im “Co-Teaching” anzubieten, was jedoch nur selten genutzt wird.

Damit Spiele Spaß bereiten und nicht destruktiv wirken, müssen sie also innerhalb einer überschaubaren Zeitspanne und gemeinsam vereinbarten Regelung eine selbstbestimmte Subjekt-Objekt-Beziehung enthalten. Die Regeln dürfen weder zu eng sein, so daß Spontaneität und Kreativität eingeengt und Überraschungsmomente unmöglich gemacht werden, noch schemenhaft unklar bzw. uneindeutig sein, so daß Irritationen über den Spielverlauf und dessen Ende entstehen. Vereinbarte Regeln dürfen nicht während des Spielverlaufs verletzt oder ohne Absprache verändert werden. Risiken müssen überschaubar und aufhebbar sein, d.h. jeder TN muß aussteigen dürfen, wenn die Situation für ihn zu belastend wird. "Besonders dann, wenn der Spielleiter merkt, daß das Spiel die Gruppe über- oder unterfordert oder bei einzelnen Mitspielern Angst auslöst und Hemmungen eher zu- als abnehmen, sollte er sich für Spielveränderungen, Rollen-umbesetzung, evtl. sogar Spielabbruch einsetzen" (Baer 1996b: 188).

Ermüdung und Langeweile werden durch das Aufrechterhalten eines gewissen Spannungsgrades, Streß und zu starke Spannung durch Erholungsphasen vermieden. Das lustvolle Erleben im Spiel wird durch einen Aktivierungszirkel aufrechterhalten (Kap. 2.3.), der Abwechslungsreichtum im Spiel (unterschiedliche Phasen im Spiel, Überraschungen, Unerwartetes eines Spiels, Stimuli) und zwischen mehreren Spielen trägt zur Motivation der Spieler/innen bei. Ist die Abwechslung zu gering, kann sich ein Aktivierungszirkel nicht aufbauen, das Spiel wirkt langweilig, das Interesse flacht ab.

Die Spielleiterin kann durchaus Überraschungen erleben. Ein Spiel, das sie für langweilig hält, wird plötzlich sehr spannend; ein Spiel, das sie für spannend hält, muß wegen seiner Langweiligkeit nach Kurzem abgebrochen werden. Man kann sich auch nicht darauf verlassen, daß ein Spiel, das in einem Kurs erfolgreich war, dies in einem anderen auch ist. Deshalb ist es sinnvoll, mehrere Alternativen zu haben (vgl. Daublebsky u.a. 1992: 137).

Aber auch das Gegenteil ist denkbar, nämlich daß eine Gruppe durch den Abwechslungsreichtum überfordert ist und sich dadurch aus dem Spiel zurückzieht. Deutlich wird wieder, wie wichtig es ist, sich auf die jeweilige Gruppe einzustellen und die Methoden entsprechend auszuwählen und anzupassen, im Blickfeld zu haben, daß die Gruppe weder unter- noch überfordert wird, sowohl in Hinsicht auf die Anforderungen als auch auf die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Spiel. Günstig ist, wenn unterschiedliche Anforderungen im Spiel enthalten sind, unter denen ausgewählt werden kann oder die auf unterschiedlichen Niveaus erfüllt werden können, ohne das Spiel zu beeinträchtigen. Ein Spiel ist zudem spannender, wenn die Spielsituationen in ihrem Ausgang ungewiß sind (vgl. Fritz 1991: 147f).

7.4 Reflexion/Feedback

7.4.1 In der Gruppe

Die TN können ihre Erlebnisse im Spiel auf eine sprachliche (oder auch visuelle¹²) Ebene übertragen und ihre Erfahrungen, Empfindungen, Einsichten in der Gruppe öffentlich machen. Baer betont die Wichtigkeit, es nicht nur beim Erlebten stehenzulassen, sondern bereits in der Gruppe das Nachdenken über das Erlebte anzuregen, um die Verarbeitung und das Umsetzen in Erfahrung nicht dem Zufall zu überlassen (Baer 1996b: 198).

Die Gruppenleiterin erfährt im Austausch über das was Thema ist, etwas über sich und ihren Anleitungsstil sowie die Befindlichkeit jedes einzelnen und damit die Beschaffenheit der Gruppe und bekommt so wichtige Anregungen zur Weiterarbeit.

Nicht jedes Spiel muß nach unserer Meinung ausgewertet werden, die Konzentration auf Wesentliches ist entscheidend. Auch kann es durchaus sinnvoll sein, Erfahrungen “stehen zu lassen” und nicht zu “zerreden”.

Wenn eine Auswertung in der Gruppe stattfindet, ist es wichtig, gezielte Fragen zu stellen und es nicht bei einem “Na, wie hat es euch denn so gefallen?” zu belassen (vgl. ebd.: 197).

Ergiebiger wird die Auswertung, wenn sie zunächst in Paaren oder Kleingruppen erfolgt, hilfreich sind auch Kärtchen mit Fragen oder Smilies (,,).

Zum Feedback gehört auch das Feedback der Zuschauer/innen von Theaterszenen: Was haben sie verstanden, was nicht? Wie wirkte was? etc.

“Wenn du wüßtest, wie aufgeregt ich immer bin, bevor ich anfangen zu sprechen. Ich denke dann immer, daß ich es nicht so gut kann und die anderen mich blöd finden” (Daublebsky u.a. 1992: 175). Wenn man selbst Feedback gibt, sollte dieses hilfreich und unterstützend sein. Wie dieses aussehen sollte, bringt dieser Junge einer Spiel- und Theatergruppe Benita Daublebskys auf den Punkt:

“Als ich fragte, wie man ihm dabei helfen könnte, meinte er: ‘Am besten ist, man wird gelobt, nicht zu toll, weil: dann stimmt es nicht, und dann kann man es nicht glauben. Und nachher soll man dann kritisiert werden, aber nur ganz wenig, weil man sonst gleich glaubt, man schafft es nicht.’ Wie das Kritisieren denn aussehen sollte, wollte ich wissen. ‘Man soll nicht sagen: Das war ganz falsch, oder so kann man das nicht machen, viel besser ist, wenn jemand fragt, ob man etwas nicht anders machen kann, und am besten ist, wenn der dann einen Vorschlag macht und es auch selbst vormacht. Aber andere mögen Vorschläge und Vormachen nicht; ich habe es gerne, weil ich es dann beweisen will, daß ich es auf meine Art auch kann’ ” (Daublebsky u.a. 1992: 175).

7.4.2 Nach der Gruppe

Um Erfahrungen mit Spielen in einer Gruppe nicht verpuffen zu lassen, ist es vorteilhaft, sich direkt nach dem Unterricht kurze Notizen über den Spielverlauf zu machen und neue Spielideen, die entstanden sind, zu notieren. Einerseits erleichtert dies die (Eigen-)Reflexion und weitere Planung in dieser Gruppe, andererseits hat man mehr “Material” für zukünftige Gruppen.

Vor allem wenn etwas nicht so geklappt hat, wie man sich das vorgestellt hat, ist es wichtig, seine eigene Rolle zu reflektieren, sich selbst in Frage stellen zu können ohne Selbstvorwürfe und offen zu bleiben.

¹² z.B. malen, Statuen bauen

Die Reflexion *in* der Lehrhandlung macht es möglich, auf spezifische Handlungssituationen zu reagieren und sich für Unterrichtsschritte zu entscheiden, die nicht vorgeplant waren. Die Reflexion *über* die Lehrhandlung bietet Grundlagen für kommende Unterrichtsgestaltungen (vgl. Schewe 1993: 352).

7.5. Fazit

In diesem Kapitel wurde erneut deutlich, daß es keine festen Rezepte, sondern nur Anregungen aus unterschiedlichen Erfahrungen gibt. Jede Anbieterin muß ihren eigenen Weg finden. Eine Eigenschaft ist jedoch für alle AN sinnvoll:

“Präsenz! Ein guter Spielleiter ist da. Soll heißen: er ist voll konzentriert in der Situation, nimmt die Elemente, die die Situation bestimmen, ganz genau wahr, nimmt die Gruppe und jeden einzelnen wahr. Präsenz bedeutet auch Präzision: Genauigkeit ohne Verkrampfung, Stringenz ohne Strenge und Emotionalität ohne Gefühlsduselei. Und diese Präsenz, die für jeden guten Gruppenleiter oder Künstler der darstellenden Künste gilt, verweben können mit spielerischer Lockerheit, also das stete Pendeln zwischen Ernst und Uernst. Das Kokettieren mit der Fiktion, ohne die Wirklichkeit von Raum, Zeit, Ziel, Gruppe und sich selbst zu vergessen. Das ist das Geheimnis einer guten Spielleitung” (Baer 1996b: 189f).