

I. Einleitung

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (UN-Behindertenrechtskonvention 2008, S. 21).

Das Zitat aus der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland im Jahr 2009 in Kraft getreten ist und die Rechte von Menschen mit Behinderung festlegt, verdeutlicht die Verantwortung der deutschen Bildungspolitik, den Anspruch auf gesellschaftliche Inklusion sicherzustellen (vgl. Bergeest & Boenisch 2019, S. 45; vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 63; vgl. Reich 2012). Das primäre Ziel der Inklusion besteht darin, soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungsprozesse in allen Lebensbereichen, einschließlich des Bildungswesens, zu überwinden. Ebenso ist ein Aspekt der Inklusion, Bedingungen zu schaffen, die es allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ermöglichen, uneingeschränkt an gesellschaftlich relevanten Bereichen teilzunehmen (vgl. Ziemen 2016, S. 185). Inklusion, die sowohl eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung als auch das Recht auf den Besuch einer Regelschule beinhaltet, sollte folglich gleichermaßen für Schüler*innen mit komplexer Behinderung der Ausgangspunkt aller Überlegungen sein (vgl. Seitz 2005, S. 163; vgl. Ziemen 2016, S. 186). Insbesondere die Tatsache, dass Menschen mit komplexen Behinderungen – deren Bedürfnisse durch hohe Spezifität und Vielschichtigkeit geprägt sind – aktuell nur marginal, wenn überhaupt, Zugang zu gesellschaftlich relevanten Bereichen haben (vgl. Ziemen 2016, S. 186), unterstreicht die Dringlichkeit, die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung für Kinder und Jugendliche mit komplexen Behinderungen voranzutreiben und Gelingensbedingungen für dieses noch wenig erforschte Gebiet zu entwickeln und zu evaluieren. Herausfordernd stellt sich dabei gerade die Struktur des deutschen Schulsystems dar, nicht zuletzt angesichts einer traditionell verankerten „hohe[n] Selektivität, die zugleich Ausdruck sozialer Ungleichheit ist“ (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 78). Inklusion muss in einem auf Exklusion ausgerichteten Schulsystem durchgesetzt werden (vgl. Klemm 2022, S. 10). Sichtbar werden diese Hemmnisse z. B. durch eine sehr niedrige Inklusionsquote von Schüler*innen mit komplexer Behinderung im deutschen Regelschulsystem (vgl. MSB NRW 2019, S. 199; vgl. MSB NRW 2021, S. 223).¹ Die Entwicklung der Inklusionsquote für diese Schüler*innengruppe gestaltet sich seit der Einführung der UN BRK

¹ Das Adjektiv komplex wird nicht als solches verwendet, sondern stellt in Kombination mit dem Substantiv Behinderung einen Namen dar (vgl. Fornefeld 2008, S. 65). Der Großbuchstabe des Wortes Komplex steht im Vergleich zur kleinen Schreibweise als Eigenname, nicht als Eigenschaftsbeschreibung (vgl. Kap. II.2.2.3).

paradoxaerwise sogar tendenziell gegenteilig, also hin zu einer vermehrten Exklusion von Schüler*innen mit komplexer Behinderung und erhöhter Pflegebedürftigkeit in bestimmten Förderschulen (vgl. Scholz, Wagner, Negwer 2016, S. 290).² Dies zeigt klar, dass sich im Rahmen einer inklusiven Beschulung ein grundlegender Systemwechsel vollziehen muss, damit Inklusion gelingen kann (vgl. Amrhein 2011, S. 257-261; vgl. Reich 2012, S. 118, S. 147). Dabei sind didaktische Wege für eine inklusive Schule zu beschreiten, durch die sich eine inklusive Kontaktkultur zwischen Schüler*innen entwickeln kann und eine Entwicklung von Lernformen verwirklicht wird, die allen Schüler*innen gerecht wird und es ihnen ermöglicht, ihre persönliche Exzellenz zu erreichen (vgl. Reich 2014, S. 257).

Die Ergebnisse internationaler Untersuchungen ergaben, dass sich in theaterpädagogischen Kontexten eine positive Kontaktkultur zwischen den Akteur*innen eines Theaterprojektes entwickelte und sich jedes Kind bzw. jede*r Jugendliche*r mit den eigenen individuellen Stärken einbringen konnte.³ Die Untersuchung von Lenakakis & Koltsida 2017 betonte dies auch ausdrücklich für das inklusive Setting. Die künstlerischen Ausdrucksformen des Theaterspiels und der Musik zeigten Wege und Möglichkeiten auf, im gemeinsamen Lernen Kontaktpunkte unter Schüler*innen zu initiieren sowie kulturübergreifende Lernsituationen im Bildungskontext zu schaffen.⁴ Auch Reich befasst sich in der Theorie der Ausgestaltung der Inklusiven Didaktik mit der Ausgestaltung eines „kulturellen Schulprofils“ und, damit verbunden, mit der Theaterarbeit in der inklusiven Schule (vgl. Reich 2014, S. 301); er betont die Wichtigkeit von kultureller Arbeit für eine inklusive Didaktik. Untersuchungen des deutschen Schulsystems über inklusive Prozesse im Theaterspiel liegen hingegen nicht vor, obwohl in den letzten Jahren viele inklusive Theaterprojekte im inner- und außerschulischen Setting entstanden⁵. Die wissenschaftliche Fundierung der Projekte bleibt die Ausnahme und

² In Nordrhein-Westfalen (NRW) bezieht sich dies auf Förderschulen für Körperliche und motorische Entwicklung (KmE) und Geistige Entwicklung (GE).

³ Hierbei handelt es sich um internationalen Studien von: Band, Lindsay, Neelands, Freakley 2011; Stickley, Crosbi, Hui 2012; Al-Diban, Magister, Matko, Walther 2012; Stern, Konowalczyk, Pürgstaller, Hardt, Neuber, Steinberg 2017 und Lenakakis & Koltsida 2017

⁴ In dieser Arbeit werden alle Menschen: Frauen, Männer und Divers angesprochen. Die Intergeschlechtlichkeit Divers wird mit dem Genderstern (*) deutlich gemacht. In Fällen, in denen die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsidentität eindeutig von einer Person festgelegt wurde, wird die Person nur mit ihrem gewählten Geschlecht/Intergeschlecht bezeichnet. Bezeichnungen, in denen mindestens zwei verschiedene Geschlechter, bzw. Intergeschlechtigkeit gemeint sind, werden der Einheitlichkeit halber weiterhin mit dem Genderstern beschrieben.

⁵ Z. B. das „theater-all-inclusiv“ oder das „RambaZamba“ Theater.

bezieht sich auf Veränderungen von Teilleistungen der Teilnehmer*innen, z. B. der sprachlichen Bildung (Brouillette & Jennings 2010; Joseph 2014).

Diese Arbeit möchte den benannten Ansätzen nachgehen und untersuchen, ob und wie Schüler*innen mit Komplexer Behinderung und ohne Komplexe Behinderung im deutschen Schulsystem gemeinsam im Rahmen eines Theaterprojektes agieren und ggf. inklusive Prozesse gestalten können. Um Erkenntnisse und Daten dieses noch weitgehend unerforschten Feldes zu generieren, werden mit einem qualitativ ausgerichteten, mehrperspektivischen Forschungszugang eines Praxisprojektes im Schulkontext Gelingensbedingungen für eine inklusive Zusammenarbeit erhoben. Zum einen wird, induktiv ausgerichtet, auf die Perspektiven aller beteiligten Akteur*innen des Praxisprojektes eingegangen; zum anderen werden aus der Beobachter*innenperspektive die Gelingensbedingungen und Eindrücke des Projektes untersucht, bevor diese Ergebnisse durch die deduktive Perspektive und Theorie einer Inklusiven Didaktik (Reich 2014), samt Bausteinen einer Inklusiven Didaktik, betrachtet werden. Dies soll neben den Erkenntnissen von Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für eine inklusive Zusammenarbeit mit Schüler*innen mit Komplexer Behinderung und mit Lernenden ohne Komplexe Behinderung Erkenntnisse darüber aufzeigen, ob und wie diese Arbeitsweisen einer Inklusiven Didaktik zugeordnet werden können; zudem sollen fehlende Faktoren im Schulprojekt aus dieser Theorie heraus beleuchtet werden. Im Anschluss können die Erkenntnisse aus beiden Untersuchungszugängen zusammengeführt werden, um die zentralen Aussagen der Erhebung zusammenfassend darzustellen und Schlüsse für eine inklusive Schulentwicklung zu ziehen. Diese Erkenntnisse können als Fundament für weitere, auch quantitative ausgerichtete Forschungszugänge und Erkenntnisse dienen, um gelingende Bildungswege für Lernende mit Komplexer Behinderung und ohne komplexe Behinderung im schulischen Prozess zu untersuchen.

1 Forschungsfrage

Die übergeordnete Fragestellung für die mehrperspektivische Untersuchung lautet daher:

*„Wie gestalten Akteur*innen und Schüler*innen mit Komplexer Behinderung und ohne Komplexe Behinderung im Rahmen kultureller Bildung, durch Theaterspiel, inklusive Prozesse in einem schulischen Projekt?“*

Um die induktive Sichtweise der am Projekt Beteiligten zu erfassen, stehen die Unterfragen „Welche Einflüsse hat – aus Sicht der beteiligten Akteur*innen bzw. der Beobachter*innenperspektive –kulturelle Bildung durch Theaterspiel in der Schule im Hinblick auf inklusive Prozesse im gemeinsamen Theaterprojekt?“ und „Wie nehmen Zuschauer*innen die Vorführung des Projektes wahr?“ im Fokus. Für die anschließende deduktive Einordnung der Ergebnisse in eine Inklusive Didaktik werden die folgenden

Unterfragen relevant: „Wie lassen sich diese Erkenntnisse der Akteur*innen und der Beobachterin in eine Inklusive Didaktik nach Reich einordnen? Wo gibt es Ressourcen, Entwicklungsbedarf und Herausforderungen aus der Perspektive relevanter Bausteine einer Inklusiven Didaktik?“ Auf Grundlage dieser Erkenntnisse kann dann insgesamt die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick für weitere inklusive Schulentwicklungsprozesse gegeben werden, mithilfe der Unterfragen: „Wie ist die Arbeit mit Schüler*innen mit Komplexer Behinderung und ohne Komplexe Behinderung in kulturellen Projekten in einem inklusiven Setting zu gestalten? Welche Schlüsse können für eine inklusive Schulentwicklung gezogen werden?“

2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit ist in vier große Inhaltsbereiche gegliedert. Der erste Inhaltsbereich umfasst die Beschreibung der aktuellen Studienlage und die Klärung und Erörterung der zentralen Grundbegriffe für die Untersuchung (Kap. II). Auf diesen Grundlagen aufbauend werden im zweiten Schwerpunkt der Arbeit (Kap. III) das forschungsmethodische Vorgehen für die geplante Erhebung näher erläutert, bevor im dritten Inhaltsbereich die Ergebnisse der Untersuchung (Kap. IV) ausführlich dargestellt werden. Abschließend werden im letzten und vierten Schwerpunktbereich die zentralen Ergebnisse fokussiert; sie werden im Hinblick auf inklusive Bildungsprozesse, auf ihr methodisches Vorgehen und auf schulische Entwicklungs- und Forschungsprozesse (Kap. V) erläutert und diskutiert.

Das erste inhaltliche Oberkapitel (Kap. II) beschreibt dabei aktuelle nationale und internationale Studien zur Wirksamkeit und zu Effekten von Theaterspiel in der Schule. Studien, die inklusive Prozesse und/oder teilnehmende Akteur*innen mit und ohne Behinderung berücksichtigen, stehen besonders im Fokus (Lenkakakis & Kolsida 2017; Band et al. 2011; Stickley, Crosbie, Hui 2012; Al-Diban et al. 2012; Stern et al. 2017) – ebenso wie Qualitätskriterien für künstlerische Bildung und Kulturvermittlung (Bamford 2010). Anschließend werden in diesem Kapitel die zentralen Grundbegriffe für diese Arbeit fokussiert beschrieben. Diese beziehen sich auf die drei Teilbereiche der Begriffe der „Kunst und Kultur“ im Hinblick auf (theaterspezifische) Bildungsprozesse, die Sichtweise auf und die Definitionen der Begriffe „Behinderung“ und „Komplexe Behinderung“ (Bernasconi & Böing 2015; Dederich 2008; Degener 2015; Fornefeld 2009; Waldschmidt 2020) sowie auf die Begrifflichkeiten „Inklusion und inklusive Prozesse“ im Kontext pädagogischer, soziologischer und sozialpolitischer Sichtweisen. Nach der Begriffserläuterung des ersten Teilbereichs von „Kunst und kultureller Bildung“ schließt sich eine Erörterung über ein Grundrecht auf kulturelle Bildung an (UNESCO 2006) und befasst sich daraufhin mit der professionellen künstlerischen Bildung in der inklusiven Schule (Reich 2014). Danach wird in der Arbeit konkret auf das untersuchte Praxisprojekt eingegangen, beginnend mit der theoretischen Erörterung von

Merkmale der Kunstformen des (Schul-)Theaters und des Basalen Theaters (Lamers 1993; Laubrock 2003; Manecke 1997). Darauffolgend wird auf das untersuchte Projekt begründet Bezug genommen. Anschließend werden im zweiten Teilbereich die Vorstellungen der Kategorie „Behinderung“ und „Komplexer Behinderung“ (Fornefeld 2009) in der aktuellen Diskussion und aus geschichtlicher Perspektive heraus beschrieben. Dafür werden eine historische Betrachtung von Behinderung und Komplexer Behinderung – insbesondere im Hinblick auf die Beschulung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bis heute – aufgeführt, die Betrachtung der Entwicklungen hin zur aktuellen schulischen Inklusion von Schüler*innen mit Behinderung anhand aktueller statistischer Daten (MSB NRW 2019 & 2021, Klemm 2021) dargestellt und rechtliche Grundlagen (AO-SF NRW 2005; Schulgesetz NRW-SchulG 2005 in der Fassung ab August 2014) präsentiert. Danach befasst sich die Arbeit mit verschiedenen Betrachtungsweisen und Definitionen von Behinderung und Komplexer Behinderung und den damit verbundenen Menschenbildern. Im dritten Teilbereich der theoretischen Verortung wichtiger Grundbegriffe wird der Inklusionsbegriff aus verschiedenen Perspektiven definiert und eingeordnet (Giddens 1999; Tippelt & Heimlich 2020; Kronauer 2010; Luhmann 1997; Mayrhofer 2009; Scherr 2001; Reich 2014). Dabei wird primär der Schwerpunkt auf die pädagogische Sicht der Inklusion gelegt, erweitert und reflektiert durch die sozialpolitisch und soziologisch geprägten Sichtweisen auf Inklusion und Exklusion, auf die wechselseitig Bezug genommen wird. Die ausführliche Erläuterung gerade der inklusiven Didaktik und der detaillierten Ausführungen der Bausteine einer inklusiven Didaktik (Reich 2014) werden besonders fokussiert, da diese die Grundlage für die deduktive Untersuchung im Bereich der Forschungsmethoden bilden.

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Kapitel dargestellten theoretischen, rechtlichen, und empirischen Grundlagen widmet sich der zweite Inhaltsbereich (Kap. III) den forschungsmethodischen Zugängen für die konkrete Untersuchung und baut auf diesen Erkenntnissen die mehrperspektivische Untersuchung auf: Ausgehend von der Beschreibung der methodischen Grundlagen eines mehrperspektivischen Forschungsvorhabens, welches vor allem den Schwerpunkt auf die qualitative Datenerhebung richtet (vgl. Kuckartz 2016; Kruse 2014; Mayring 2015), folgen die Begründung des Vorgehens für das konkrete Forschungsvorhaben für die Datenerhebung und Auswertung (Kruse 2014; Kuckartz 2016; Mayring 2016; Kaufmann 2015; Lamnek & Krell 2016; Strübing 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014) sowie die Beachtung und Überprüfung der Gütekriterien (Kruse 2014).

Anschließend werden im dritten Schwerpunktbereich (Kap. IV) die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Untersuchung präsentiert: Hier wird zuerst die induktive Perspektive aller Akteur*innen im Praxisprojekt ausführlich dargestellt, im Rahmen eines

Fließtextes und einer visuellen Zusammenfassung in Form von Mindmaps. Dazu gehören die Perspektiven der erwachsenen Akteur*innen, der Schüler*innen, die Beobachter*innenperspektive sowie wichtige Erkenntnisse aus einer Zuschauer*innenbefragung, die aus einer überwiegend quantitativ ausgerichteten Fragebogenuntersuchung stammen. Anschließend werden diese Erkenntnisse aus den induktiv erschlossenen Daten in deduktive Kategorien – aus der Theorie einer Inklusiven Didaktik und den Bausteinen einer Inklusiven Didaktik (Reich 2014) – eingeordnet, ausführlich in Textform gebracht und visuell durch Übersichtstabellen unterstützt und erläutert.

Das fünfte Oberkapitel und der vierte Inhaltsbereich beginnen mit einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse der induktiven und deduktiven Datenanalyse und geben aus dieser Grundlage heraus einen Ausblick auf inklusive Schulprozesse, im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit Komplexer Behinderung und Schüler*innen ohne Komplexe Behinderung. Die Arbeit schließt mit der Diskussion des methodischen Vorgehens der Untersuchung, einem Ausblick auf anschließende Erhebungen und einer Perspektive für die zukünftige schulische Entwicklung (Heisig, Scharf, Schönefeld 2020; Sliwka & Klopsch 2022; Pfiffner Sterel, Hassler 2021; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] 2019) ab.

II Forschungsstand und theoretische Grundlagen

Künstlerische Ausdrucksformen können für viele Schüler*innen vollkommen neue Erfahrungen und Möglichkeiten eröffnen, da Begabungen in den bildenden Künsten keineswegs mit den intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen korrelieren müssen (vgl. Engin 2011, S. 308). Um gemeinsame Lernerfahrungen in der inklusiven Schule gestalten zu können, müssen individuelle Lernwege für alle Lernenden gefunden werden. Projektarbeit mit dem Medium des Theaters als Kunstform scheint dafür geeignet zu sein, alle Schüler*innen individuell in ihren Begabungen zu erreichen und diese zu erweitern. Neben dem Ausbau individueller Kompetenzen erweitern die Schüler*innen kommunikative Fähigkeiten, indem sie im Theaterspiel gemeinsam interagieren, in neue Rollen eintauchen und so ihre Perspektiven verändern können (vgl. Czerny 2010, S. 27 f.). Befunde (inter)nationaler Studien geben Hinweise dafür. Im kommenden Kapitel werden die aktuelle Studienlage ausführlich beleuchtet sowie anschließend zentrale Grundbegriffe für diese Arbeit näher erläutert.

1 Studienlage: eine Übersicht

Veröffentlichungen von Forschungs- und Wirksamkeitsstudien, in denen Belege dafür gefunden wurden, dass Theaterpädagogik inner- und außerhalb der Schule soziale, emotionale sowie sprachliche Kompetenzen und Kreativität von Kindern und Jugendlichen erweitert, sind in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum und vor allem international vermehrt erschienen. Die Untersuchungsmethoden und -gruppen sowie die Ziele der Untersuchungen unterscheiden sich dabei voneinander. Sie reichen von Untersuchungen eines Prä-Post-Designs, die vermehrt auf quantitative Verfahren und auf Testdiagnostik setzen, bis hin zu qualitativ ausgerichteten Untersuchungen, die Daten triangulieren.

1.1 Studien mit dem Fokus auf Inklusion und inklusive Prozesse

Die Studien, die sich mit inklusiven Prozessen oder Kontexten des Theaterspiels auseinandersetzen, wurden mit qualitativen Forschungsmethoden erhoben: In der Studie von Lenakakis und Koltsida aus dem Jahr 2017 („Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities“) wurde ein inklusives Setting untersucht, um Erkenntnisse für Theatergruppen mit Schüler*innen mit und ohne Behinderung zu gewinnen. Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf soziale und emotionale Fähigkeiten und Prozesse in einem inklusiven Theaterprojekt. Schüler*innen mit Behinderung standen in der Untersuchung im Fokus, weniger die inklusiven Prozesse sowie deren Rahmenbedingungen für alle Akteur*innen beim Theaterspiel. Diesen Schwerpunkt wiederum setzten die Studien aus dem Jahr 2012 von

Stickley, Crosbie, Hui („The Stage Life: promoting the inclusion of young people through participatory arts“) und von Band et al. („Disabled students in the performing arts – are we setting them up to succeed?“). Während letztere alle Akteur*innen in die Untersuchung von inklusiven Prozessen durch Theaterspiel im Schulkontext miteinbezieht, beschäftigt sich erstere ausschließlich mit jungen Menschen mit einer (Lern) Behinderung im außerschulischen Feld. Veröffentlichungen über Theaterprojekte im deutschen Schulsystem, die sich explizit mit inklusiven Prozessen befassen, sind in Form von Projektbeschreibungen ebenfalls in den letzten Jahren vermehrt entstanden, jedoch ohne eine begleitende Forschung oder Untersuchung zu integrieren. Hierzu gehören mitunter das inklusive Theaterprojekt „Ab auf die Bühne! Theater all inclusi(on)ve“ (Paritätische Jugendwerk NRW 2015) einer inklusiven Realschule aus Münster oder die inklusiven Ensembles „RambaZamba Theater“, „THIKWA“ oder auch das inklusive „Sommertheater Pustebblume“ (welche jedoch außerschulisch angesiedelt sind).

Im Folgenden werden die relevanten Studien und ihre Ergebnisse näher vorgestellt. Dabei handelt es sich um neun Studien: Zwei davon fokussieren die positive Sprachentwicklung durch Theaterspiel, fünf weitere Studien die positive Veränderung von sozial-emotionalen und kreativen Kompetenzen, davon drei speziell mit dem Fokus auf inklusive Settings. Zudem werden noch zwei große internationale Studien der EU-Kommission und der UNESCO aufgeführt, die positive Effekte von Theaterspiel bzw. einer qualitativ hochwertigen Kulturvermittlung aufzeigen.

1.2 Studien zur (kindlichen) Sprachentwicklung

In der quantitativ ausgerichteten Prä-Post-Untersuchung von Joseph aus dem Jahr 2014 („The effects of creative dramatics on vocabulary achievement of fourth grade students in a language arts classroom: An empirical study“) wurde erhoben, dass die Verwendung von „creative dramatic interventions“ den Wortschatz von Viertklässler*innen erweitern konnte. Hier konnte anhand einer Interventionsgruppe gezeigt werden, dass bei Schüler*innen, die täglich 15 bis 20 Minuten Theater spielten, gegenüber einer Kontrollgruppe, die kein Theater spielte, ein besseres Ergebnis in Vokabeltests erzielt werden konnte. Brouillette und Jennings untersuchten 2010 die Auswirkungen von Puppenspiel auf die Sprachentwicklung (hauptsächlich bei Schüler*innen, die Englisch lernten) und die sozial-emotionale Entwicklung. In ihrer Studie „Helping children cross cultural boundaries in the borderlands: Arts program at Freese Elementary in San Diego creates cultural bridge“ untersuchten sie die Effekte mit qualitativen Forschungsmethoden. Sie triangulierten Interviews mit Lehrer*innen, Künstler*innen sowie Beobachtungen von Unterrichtsstunden der lehrenden Künstler*innen und werten sie deskriptiv aus. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen akademisch und entwicklungsbezogen von der Teilnahme am Puppentheaterworkshop profitierten und

dass sich die Schulkultur insgesamt durch das Programm positiv veränderte. Lehrkräfte bemerkten eine Verbesserung des Lesens und der Ausdrucksweise der Schüler*innen nach der Teilnahme an dem Theaterprogramm. Sie wiesen dabei Selbstvertrauen beim Sprechen und einen zunehmend komplexeren Sprachgebrauch auf. Es zeigten sich weniger Verhaltensprobleme, wenn Schüler*innen an dem Programm teilnahmen. Sie konnten dadurch, dass sie in verschiedene Rollen schlüpfen, eine multiperspektivische Sicht erproben und entwickeln und eigene Gefühle wie Hoffnungen, Ängste etc. ausdrücken. Auch andere Studien konnten die Förderung sozial-emotionaler und kreativer Kompetenzen von Schüler*innen durch Theaterspiel aufzeigen.

1.3 Studien mit dem Fokus auf sozial-emotionale und kreative Kompetenzen

Stern et al. untersuchten 2017 in ihrer Studie „Tanz und Bewegungstheater. Ein künstlerisch-pädagogisches Projekt in der Ganztagsgrundschule“ die Wirkung kultureller Bildung am Beispiel von Tanz und Bewegungstheater. Diese erhoben sie mit einem Mixed-Methods-Design, mithilfe dreier standardisierter Tests zur Kreativität, zum Selbstkonzept und zu emotionalen Kompetenzen, neben einer schriftlichen Befragung der Akteur*innen zu kognitiven Kompetenzen, Sportlichkeit und sozialer Akzeptanz. Die Untersuchung dauerte ein Schulhalbjahr und fand an zehn Mainzer Grundschulen statt. Die Intervention wurde als Nachmittags-AG einmal wöchentlich für 90 Minuten von geschulten Tanz- und Bewegungspädagogen durchgeführt, mit insgesamt 227 Kindern im Grundschulalter (durchschnittlich 8,64 Jahre), wobei es für vier Schulen eine Kontrollgruppe gab. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten positive Effekte hinsichtlich der Originalität und Produktivität aller Schüler*innen sowie einen Zuwachs von Kreativität, besonders bei den Jungen, zusätzlich zu einer erhöhten sozialen Akzeptanz von Jungen mit Migrationshintergrund. Kinder von Brennpunktschulen verbesserten sich deutlich mehr als Kinder der Kontrollgruppe, insbesondere beim Untersuchungspunkt "Sprechen über Gefühle". Besonders Mädchen verbesserten sich bei der Kompetenz des Erkennens von Gefühlen. Beim Selbstkonzept konnten in dieser Studie kaum Verbesserungen im Vergleich zur Kontrollgruppe gefunden werden.

In der Studie von Al-Diban et al. aus dem Jahr 2012 („Auswirkungen einer Theaterintervention auf die Entwicklung von Identität und sozialer Kompetenzen bei Jugendlichen. Eine explorative Feldstudie“) konnte hingegen eine positive Entwicklung des Selbstkonzeptes der Untersuchten in der Intervention festgestellt werden. Das Untersuchungsdesign war, wie auch bei der Untersuchung von Stern et al. (2017), ein Mixed-Methods-Design, bestehend aus Untersuchungs- und Kontrollgruppe mit einer Prä-Post-Untersuchung. Die Erhebungsinstrumente bestanden aus standardisierten Fragebögen zur Identitätsentwicklung und Skalen zum Selbstkonzept, einem standardisierten Test zur Überprüfung sozialer Kompetenzen und einem selbstentwickelten

Kurzfragebogen, der geschlossene Fragen zur Überprüfung der Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz erfragte. Die Intervention wurde über ein halbes Jahr durchgeführt, mit einer Stichprobe von $n = 64$; davon waren 38 Jugendliche in der Interventionsgruppe. Der Altersdurchschnitt der Theatergruppe lag bei 19,2 Jahren, der der Kontrollgruppe bei 18,8 Jahren. Da es eine sehr hohe Teilnehmerfluktuation im Projekt gab, lag die Größe der Theatergruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei $n = 16$ und bei der Kontrollgruppe bei $n = 10$, weshalb die Autoren der Untersuchung darauf hinweisen, dass die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar und nur auf das Projekt zu beziehen sind. Für diese Stichprobe konnte durch die standardisierten Tests und durch die Fragebögen gezeigt werden, dass Theaterspiel zur Förderung des allgemeinen Selbstwertes, des Selbstkonzepts und der eigenen Reflexivität beitragen kann. In der qualitativen Auswertung berichteten die Jugendlichen davon, dass sie mehr Offenheit gegenüber anderen Menschen entwickeln konnten, ihre Selbstsicherheit festigten, damit verbunden ein größeres Wissen über sich selbst (z. B. durch ein Erkennen eigener Fähigkeiten und Grenzen) erlebten und insgesamt das Theaterspiel als Bereicherung für sich selbst bewerteten.

1.3.1 Studie zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und individueller Fähigkeiten durch Theaterspiel in inklusiven Kontexten

In der Studie von Lenakakis und Koltsida von 2017 („Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: a research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities“) wurden die Auswirkung von Theaterarbeit, Proben und Theateraufführungen auf die sozialen Fähigkeiten sowie verhaltensbezogene und emotionale Kompetenzen der Akteur*innen mit Behinderung untersucht. Die Intervention fand täglich, in Form von Gruppenarbeiten, über zwei Jahre hinweg statt. Dafür wurden mit einem qualitativen Studiendesign Daten von halbstrukturierten Interviews mit 23 Gruppenmitgliedern, audiovisuelles Material der Aufführungen sowie teilnehmende Beobachtungen von Proben, Theaterarbeit, Diskussionen und Interaktionen der Mitglieder trianguliert. Die Stichprobe bestand aus neun Darsteller*innen mit Behinderung, zwölf ohne Behinderung, einer Regisseur*in und einer künstlerischen Leiterin. Die Altersspanne der Teilnehmer*innen lag zwischen zwölf und 45 Jahren. Ausgewertet wurden die Daten mithilfe der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2010). Die Ergebnisse zeigten, dass die Zusammenarbeit im kulturellen Projekt Auswirkungen auf soziale und verhaltensbezogene Fähigkeiten der Menschen mit Behinderung hatte und Theaterspiel entsprechend „inklusive Qualitäten“ besitzt und fördert (Lenakaki & Koltsida 2017, S. 51). Dazu gehören die folgenden drei Hauptbereiche: 1) Veränderungen in grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten (Augenkontakt, Nachahmung, Gruppen- und Gemeinschaftsgefühl, Anpassungsfähigkeit, Interesse zeigen, Extroversion und Beteiligung); 2) Gefühle