

Stephanie Hoy

„Ernährung und Körper, das ist immer auch mit Stress verbunden. Und Theater [...] nimmt dem ein bisschen den Stress und das Gemeine.“

Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen



INAUGURAL-DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. oec. troph.)
im Fachbereich Agrarwissenschaften, Ökotrophologie und Umweltmanagement
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.

Die rechtliche Verantwortung für den gesamten Inhalt dieses Buches liegt ausschließlich bei dem Autor dieses Werkes.

Jede Verwertung ist ohne schriftliche Zustimmung des Autors oder des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

1. Auflage 2014

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Author or the Publishers.

1st Edition 2014

© 2014 by VVB LAUFERSWEILER VERLAG, Giessen
Printed in Germany



édition scientifique
VVB LAUFERSWEILER VERLAG

STAUFENBERGRING 15, D-35396 GIESSEN
Tel: 0641-5599888 Fax: 0641-5599890
email: redaktion@doktorverlag.de

www.doktorverlag.de

Institut für Agrarsoziologie und Beratungswesen

Justus-Liebig-Universität Gießen

**„Ernährung und Körper, das ist immer auch mit Stress verbunden.
Und Theater [...] nimmt dem ein bisschen den Stress und das
Gemeine.“**

Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. oec. troph.

eingereicht von

M.Sc. Ernährungswissenschaften Stephanie Hoy

aus Leipzig

Gießen, 2013

Mit Genehmigung des Fachbereichs 09 Agrarwissenschaften, Ökotrophologie und Umweltmanagement der Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammensetzung der Prüfungskommission:

Vorsitzende: Prof. Dr. G. Morlock

Erstgutachter: Prof. Dr. H. Boland

Zweitgutachter: Prof. Dr. M. Schemmann

Prüferin: PD Dr. Simone Helmle

Prüferin: Prof. Dr. I. U. Leonhäuser

Datum der Disputation: 20.03. 2014

Vorwort

„Theaterpädagogik und Ernährungsberatung? Wie passt das denn zusammen?“ Das war eine der häufigsten Fragen, die ich nach Nennung meines Promotionsthemas in den letzten Jahren beantworten musste. Eine mögliche Antwort liefert eine Teilnehmerin des theaterpädagogischen Workshops GegenGewicht: *„Ernährung und Körper, das ist immer auch mit Stress verbunden. Und das Theater [ist halt so ein leichtes Thema. Das] nimmt dem so ein bisschen den Stress und das Gemeine.“*

Die aktuelle Ernährungsberatung bedient sich hauptsächlich kognitiver und reglementierender Methoden. Für eine dauerhafte Verhaltensänderung braucht es aus meiner Sicht jedoch mehr als nur eine verbale Auseinandersetzung. Für eine erfolgreiche Gewichtsreduktion ist die Beschäftigung mit dem gesamten Körper notwendig. Das Beratungsthema sollte demnach mit dem ganzen Körper gespürt und auch mit den damit verbundenen Emotionen wahrgenommen werden. Theaterpädagogische Methoden können genau diesen Beitrag leisten, indem sie Möglichkeiten bieten, den eigenen Körper wahrzunehmen, Emotionen zu spüren und die gemachten Erfahrungen im Anschluss zu reflektieren.

Ich selbst habe durch mehrjähriges Theaterspielen immer wieder erfahren, welche Energien im Spiel freigesetzt und welche verborgenen Ressourcen mobilisiert werden können. Theaterspielen setzt Impulse zur Weiterentwicklung und damit zur Veränderung von Alltagssituationen. Warum sollten diese Triebkräfte nicht auch für Veränderungsprozesse im institutionalisierten Handlungsfeld der Ernährungsberatung genutzt werden? Basierend auf den eigenen Erfahrungen entwickelte sich der Wunsch, dieser Fragestellung im Rahmen eines Forschungsvorhabens nachzugehen. An dieser Stelle möchte ich mich bei den Personen bedanken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. H. Boland, der mir nicht nur die erforderliche Umgebung am Institut für Agrarsoziologie und Beratungswesen der Justus-Liebig-Universität Giessen bot, sondern der mir sehr viel Freiraum bei der Konzeption und Durchführung der Arbeit gelassen hat. Sein Vertrauen in mein Tun und unsere konstruktiven Diskussionen, auch über seine aktive Dienstzeit hinaus, haben die Arbeit überhaupt erst ermöglicht. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. M. Schemmann, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne der Universität zu Köln, für die Übernahme der Zweitgutachterschaft.

Mein ganz besonderer Dank gilt den 8 Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, die mir während der ersten Feldphase, in zum Teil mehrstündigen Interviews, Rede und Antwort gestanden haben.

Ferner gilt mein ausdrücklicher und herzlicher Dank den fünf Studierenden der JLU Giessen, die sich mir und meiner Idee so vertrauensvoll hingegeben haben. Ohne sie wäre es bei einer Idee geblieben.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen für die fachlichen Rückmeldungen während der institutsinternen Forschungsseminare und darüber hinaus bedanken. Für die Durchsicht und die konstruktiven Anmerkungen danke

ich insbesondere Dr. Henrike Rieken und Marnie Henoch. Dr. Thomas Keller danke ich für die zahlreichen kritisch-konstruktiven Kaffeepausen. Janin Becke gilt mein Dank für die Unterstützung während der Umsetzung des Workshops.

Dr. Jochen Wilhelm danke ich sehr herzlich für die logische Komplettdurchsicht der Arbeit und Frau Carmen Weirich gilt mein Dank für die Formatierung der Endfassung.

Meiner Klasse BF 10-1 der theaterpädagogischen Akademie Heidelberg danke ich für die zahlreichen spielfreudigen Momente. Sie haben mich dadurch immer wissen lassen, dass ich das richtige Ziel verfolge. Mein ausdrücklicher Dank gilt Pia Weisi, Daniela Wilhelm, Karin Binder, Lea Sedlmayr und Christina Löblein, die mir durch unsere geselligen Abende besonders an's Herz gewachsen sind.

Dem Ensemble des Tinko Kindertheaters Giessen danke ich für die vielen Gelegenheiten, die Wissenschaftlerin auch mal draußen vor der Tür stehen lassen zu können.

Ferner gilt mein Dank Philipp Reeh der mich durch die Höhen und vor allem die Tiefen meiner Schaffenszeit tapfer und hingebungsvoll begleitet hat. Meinen Eltern Prof. Dr. Steffen Hoy und Gitta Hoy sowie meinem Bruder Dr. Benjamin Hoy danke ich von Herzen für die stets ermutigenden Worte. Ohne die unermüdliche Unterstützung meiner Familie wäre die Arbeit nicht entstanden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	III
Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis	XI
Abkürzungsverzeichnis	XII

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Zielsetzung	3
1.3	Aufbau der Arbeit	4
2	Ernährungsberatung	6
2.1	Allgemeine Merkmale von Beratung	6
2.1.1	Anforderungen an eine Beraterin	9
2.1.2	Die Gesprächsführung in der Beratung	10
2.2	Begriff und Einordnung der Ernährungsberatung	11
2.2.1	Ernährungsberatung als institutionelle Form	15
2.2.2	Ernährungsberatung als Prozess	16
2.2.3	Exkurs: zwei Modelle zur Verhaltensänderung	18
2.3	Die (Ernährungs)Beratung in Gruppen	23
2.3.1	Die Einzelberatung	23
2.3.2	Die Gruppenberatung	23
2.3.3	Exkurs: Themenzentrierte Interaktion und Gruppendynamik	28
2.3.4	Vor- und Nachteile von Ernährungsberatung in Gruppen	31
2.3.5	Anforderungen an die Gruppenberaterin	34
2.4	Defizite in der Ernährungsberatung	36
2.5	Anforderungen an die zukünftige Ernährungsberatung	39
2.6	Kurzzusammenfassung I	42

3	Theaterpädagogik	43
3.1	Begriffsklärung Theater.....	43
3.2	Das Theater als Kommunikationssystem.....	44
3.3	Die Entstehung der Theaterpädagogik.....	46
3.4	Zum Begriff der Theaterpädagogik	48
3.5	Die Dimensionen der Theaterpädagogik	51
3.5.1	Theaterspiel und die soziale Dimension der Theaterpädagogik (soziales Lernen).....	51
3.5.2	Die subjektive Dimension der Theaterpädagogik (Persönlichkeitsbildung)	55
3.5.3	Die künstlerisch Dimension der Theaterpädagogik (ästhetische Bildung)	56
3.6	Prozess-Produkt-Kontroverse	58
3.7	Arbeitsfelder und Themen der Theaterpädagogik	59
3.8	Die Bedeutung der Spielleitung.....	63
3.9	Methoden der Theaterpädagogik	69
3.9.1	Begriffsklärung Methode, Technik, Übung und Spiel	70
3.9.2	Auswahl theaterpädagogischer Methoden.....	73
3.9.2.1	Methoden in der Phase des Einstiegs.....	74
3.9.2.2	Methoden in der Phase des Hauptteils.....	79
3.9.2.3	Methoden in der Phase des Ausstiegs.....	89
3.10	Kurzzusammenfassung II	91
4	Erährungsberatung und Theaterpädagogik – eine sinnvolle Verbindung?	93
4.1	Gemeinsamkeiten Ernährungsberatung und Theaterpädagogik.....	93
4.2	Unterschiede Ernährungsberatung und Theaterpädagogik.....	95
4.3	Theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung?.....	98
4.4	Die Bedeutung der Theaterpädagogik für die Ernährungsberatung in Gruppen	102
4.5	Erste Vorschläge für theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung von Übergewichtigen	107
4.6	Kurzzusammenfassung III	111

5	Umsetzung der Theaterpädagogik in der Praxis	112
5.1	Qualitative und quantitative empirische Sozialforschung	112
5.2	Das leitfadengestützte Experteninterview	117
5.2.1	Der Experte	119
5.2.2	Die Doppelrolle der forschenden Person	121
5.3	Umsetzung des leitfadengestützten Experteninterviews	122
5.3.1	Rekrutierung der Experten und Zugang zum Feld	122
5.3.2	Konzeption des Gesprächsleitfadens und Umsetzung der Befragung	124
5.3.3	Datensicherung und Transkription	126
5.3.4	Computergestützte Auswertung	127
5.4	Ergebnisse der Experteninterviews	131
5.5	Erste Schlussfolgerungen für die Ernährungsberatung aus Sicht der Experten	149
5.6	Kurzzusammenfassung IV	150
6	GegenGewicht: Die Erprobung eines theaterpädagogischen Konzeptes für die Ernährungsberatung	152
6.1	Zielgruppenauswahl und Sampling	152
6.2	Konzeption des Workshops GegenGewicht	155
6.3	Kritische Betrachtung des Workshopkonzeptes	164
6.4	Die Fokusgruppendifkussion	167
6.5	Die Teilnehmerbewertung des Workshop GegenGewicht	173
6.6	Erste Schlussfolgerungen für die Ernährungsberatung aus Sicht der Teilnehmer	183
6.7	Kurzzusammenfassung V	184
7	Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung. Eine abschließende Diskussion	185
7.1	Der Ratsuchende als (Schau)Spieler und der Beratungsraum als Theaterbühne	185
7.2	Die Ernährungsberaterin als Spielleiterin	188
7.3	Theaterpädagogische Methoden für die Ernährungsberatung in Gruppen	192

7.4	Praktische Umsetzungsvorschläge für die Ernährungsberatung in Gruppen	197
8	Schlussbetrachtung	202
8.1	Reflexion des methodisches Vorgehens	202
8.1.1	Felderkundung mittels Experteninterview	203
8.1.2	Theaterpädagogik als Forschungsmethode im Workshop GegenGewicht.....	204
8.1.3	Die Fokusgruppendifkussion	206
8.1.4	Die Rolle der Forscherin	207
8.2	Thesen über theaterpädagogische Beratungsarbeit in Gruppen	208
8.3	Ausblick	214
9	Deutsche und englische Zusammenfassung	215
9.1	Zusammenfassung	215
9.2	Summary	217
	Literatur und Quellenverzeichnis	219
	Anhang	242
	Anhangsverzeichnis	242
	Anhang 1	243
	Anhang 2	245
	Anhang 3	249
	Anhang 4	250

Abbildungsverzeichnis

Bild 1:	Eingliederung des Beratungssystems in den organisationalen und gesellschaftlichen Kontext	7
Bild 2:	Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung	12
Bild 3:	Abgrenzung der Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung	14
Bild 4:	Ziel der Ernährungsberatung: Einklang zwischen Ernährungsverhalten Ist und Ernährungsverhalten Soll	16
Bild 5:	LEWINS 3-Phasenmodell der Verhaltensänderung	18
Bild 6:	Spiralmodell der Verhaltensänderung	19
Bild 7:	Modifiziertes Modell zur Verhaltensänderung	22
Bild 8:	Abgrenzung der Gruppenberatung von anderen Gruppenarbeitsformen	26
Bild 9:	Die Struktur der themenzentrierten Interaktion	28
Bild 10:	Aufgabe der Ernährungsberatung: Umsetzung von Ernährungsinformation in Ernährungshandeln	39
Bild 11:	Theatrales Kommunikationsmodell	44
Bild 12:	Theaterpädagogik im Dreiecksfeld von Theater, Pädagogik und Therapie	48
Bild 13:	Produkt-Prozess-Kontroverse	58
Bild 14:	Aufbau und Ziele einer theaterpädagogischen Übungseinheit	74
Bild 15:	Gemeinsamkeiten des theaterpädagogischen und beraterischen Prozessgeschehens	95
Bild 16:	Schematische Darstellung der quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien	114
Bild 17:	Der erste Zyklus des qualitativen Forschungsdesigns	116
Bild 18:	Methodisches Vorgehen und Zielsetzung der Felderkundung	117
Bild 19:	Verwendeter Leitfaden der Experteninterviews	126
Bild 20:	Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse	128
Bild 21:	Deduktive Kategorien nach Haupt- und Subkategorien	129
Bild 22:	MaxQDA Kategorienbaum mit Kategorien und Subkategorien	130
Bild 23a:	Übungseinheit am Freitag mit Zeit und Inhaltsangaben	156
Bild 23b:	Übungseinheit am Samstag mit Zeit und Inhaltsangaben	156

Bild 24:	Bildbeispiele aus der Übung Geschichten aus Bildern	160
Bild 25:	Operationalisierung des Verhaltens zur Bewertung des theaterpädagogischen Workshops.....	168
Bild 26:	Emotionales Erleben im Workshop	175
Bild 27:	Körperliches Erleben im Workshop.....	177
Bild 28:	Einsatzmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden im Bereich Prävention und Gesundheitsförderung der Krankenkassen	199
Bild 29:	Methodisches Vorgehen im Forschungsprozess.....	202
Bild 30:	Forschende Arbeitshaltung der Studierenden im Workshop GegenGewicht.....	205

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Gegenüberstellung Vor- und Nachteile von Gruppenberatung.....	34
Tab. 2:	Unterschiede Ernährungsberatung und Theaterpädagogik	98
Tab. 3:	Darstellung der befragten Experten.....	124
Tab. 4:	Transkriptionsschema.....	127
Tab. 5:	Die Gruppenzusammensetzung zur Erprobung des theater- pädagogischen Konzeptes	155
Tab. 6:	Übungen der Arbeitsphase am Freitag.....	158
Tab. 7:	Übungen der Schreibwerkstatt	159
Tab. 8:	Übungen der Arbeitsphase am Samstag.....	164
Tab. 9:	Ablaufschema Fokusgruppe	171
Tab. 10:	Geeignete theaterpädagogische Methoden für die Ernährungs- beratung in Gruppen.....	196

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AiD	Infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e.V.
BMELV	Bundesministerium für Ernährung Landwirtschaft und Verbraucherschutz
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BMI	Body Mass Index
BuT	Bundesverband Theaterpädagogik
BZgs	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DGE	Deutsche Gesellschaft für Ernährung
IFT	Institut für Therapieforschung
IP	Interviewpartner
QUETHEB	Koordinierungskreis Qualitätssicherung in der Ernährungsberatung und Ernährungsbildung e.V.
SHG	Selbsthilfegruppe
SL	Spielleiter
TFD	Theatre for Development
Thp	Theaterpädagogik
TN	Teilnehmer
TZI	Themenzentrierte Interaktion
VDOE	Verband der Oecotrophologen e.V.
VFED	Verband für Ernährung und Diätetik e.v.
WHO	World Health Organization

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die vorliegende Arbeit greift die Problematik der steigenden Zahl übergewichtiger bzw. adipöser Menschen auf. Die Verbreitung von Übergewicht wird zunehmend als zentrales Gesundheitsproblem wahrgenommen, welches nicht nur in Deutschland, sondern europa- und weltweit mit Sorge betrachtet wird. Laut WHO waren im Jahr 2008 über 1,4 Mrd. Menschen (≥ 20 Jahre) übergewichtig (WHO 2013).

Der Body Mass Index (BMI)¹ hat sich international als Maß zur Klassifizierung von Übergewicht durchgesetzt. Unter dem Begriff Übergewicht werden Präadipositas (BMI 25 bis 29,9) und Adipositas (BMI ≥ 30) zusammengefasst. Normalgewicht wird bei einem BMI von 18,5 – 24,9 definiert (PUDEL 2003a,3).

Aus dem 12. Ernährungsbericht der Deutschen Gesellschaft für Ernährung ist bekannt, dass 2009 bundesweit 60% der Männer und 43% der Frauen übergewichtig waren. Der Anteil übergewichtiger Personen ist im Vergleich zur letzten Erhebung 1999 bei den Männern um 6,9% und bei den Frauen um 8,1% angestiegen (DGE 2012,119ff). Diese Entwicklungen sind alarmierend, da in Deutschland demnach nur eine Minderheit der Erwachsenen in der Lage ist, das Körpergewicht bis ins Alter im Bereich des Normalgewichts zu halten.

Ursachen dafür sind u.a. die veränderten Lebensbedingungen, die mit verminderter körperlicher Aktivität in Beruf und Freizeit bei gleichzeitig vermehrtem Angebot von jederzeit und überall verfügbaren, relativ preisgünstigen Lebensmitteln einhergehen (MÜLLER, ERBERSDOBLER 1996,5; HAUNER, BERG 2000,A-768; MÜLLER, MAST, LANGNÄSE 2002,13; PUDEL 2006,95; HUFNAGEL 2008,200ff; RÖSCH 2011b,523). Die Folge davon ist, dass die Individualernährung nicht an den verringerten Energiebedarf angepasst wird, sodass dauerhaft eine Gewichtszunahme begünstigt wird.

Der Nationale Aktionsplan „IN FORM“ des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (BMELV) und dem Bundesministerium für Gesundheit (BMG) versucht, über zahlreiche deutschlandweite Projekte und Maßnahmen das Ess- und Bewegungsverhalten der Bevölkerung positiv zu beeinflussen. Dazu wurden 5 zentrale Handlungsfelder formuliert, worunter auch die „*Bildung und Information über Ernährung, Bewegung und Gesundheit*“ zählt (BMELV, BMG 2008,17). Es ist jedoch bekannt, dass es in der Bevölkerung eine Diskrepanz zwischen dem theoretischen Wissen über die Bedeutung eines gesunden Ess- und Bewegungsverhaltens und deren praktischer Umsetzung im Alltag gibt (KELLER, THIELE 2004,121; STEINBERG 2011,21). So verfügen die Menschen über relevante Informationen, können aber die für sie wichtigen Aussagen nicht erkennen oder auf ihre Alltagsrealitäten beziehen (BMELV, BMG 2008,21).

¹ Der BMI errechnet sich aus Gewicht in kg/ Größe in m². Zu berücksichtigen ist, dass der BMI durch Störfaktoren wie einen erhöhten Körperwassergehalt oder eine große Muskelmasse beeinflusst wird.

An dieser Stelle kommt der Ernährungsberatung eine große Bedeutung zu. Die Ernährungsberatung hat das Ziel, gemeinsam mit dem Ratsuchenden² gangbare Wege zu entwickeln, die es dem Ratsuchenden ermöglichen, erhaltene Ernährungsinformationen und somit erworbenes Ernährungswissen in praktisches Ernährungshandeln umzusetzen. Die Herausforderung dabei ist es, solche Methoden zu entwickeln, die es dem Ratsuchenden ermöglichen, die Diskrepanz zwischen dem Wissen über gesunde Ernährung und dem alltäglichen Ernährungshandeln zu überwinden. Aktuell besteht die Methodik der Ernährungsberatung u.a. darin, abstrakt und modellhaft ernährungsphysiologische Erkenntnisse zu vermitteln und ernährungswissenschaftliche Sachverhalte über das Heranziehen von Statistiken zu belegen (MENZEL, KESSNER, FLOTHKÖTTER 2009,2f). Eine solche überwiegend kognitive Wissensvermittlung kann zwar das Ernährungswissen verbessern, ist jedoch wenig verhaltenswirksam (VON TROSCHKE 1996,179; HAHNE 2011,417; KLOTTER 2011,204). Emotionen hingegen haben einen großen Einfluss auf unser Verhalten. Sie gehen Entscheidungen voraus, begleiten tägliche Überlegungen und sind als Konsequenzen von Verhalten spürbar. Emotionale Bezüge können Motivation aufbauen und somit Verhalten aktivieren (BRANDSTÄTTER et al. 2013). Diesen Erkenntnissen zufolge ist die Modifikation des Essverhaltens nicht allein durch kognitive Informationen möglich, sondern erfordert eine stärkere Berücksichtigung der emotionalen Verhaltensanteile.

Bei Menschen mit Übergewicht sind die emotionalen Anteile in Bezug auf das Thema Essen stärker ausgeprägt als bei Normalgewichtigen. So fördern zum Beispiel negative Emotionen infolge von Stresssituationen die Nahrungsaufnahme oder es werden frustrierende Erfahrungen durch erfolglose Diäten (PETERMANN, WINKEL 2003,127) gemacht. Des Weiteren gelten adipöse Menschen in allen westlichen Industrieländern als wenig begehrenswert und sozial unattraktiv (HILBERT 2008,288 ff; MÜLLER 2013,87ff). PETERMANN und WINKEL (2003,127) haben in ihrer Arbeit gezeigt, dass Übergewicht generell mit einem negativen Selbstbild und häufig mit einem reduzierten Selbstwert einhergeht. Trotz dieser bekannten Sachverhalte werden Emotionen wenig als verhaltensmodifizierende Stimuli wahrgenommen und es gibt zu geringe Bemühungen im Bereich der Ernährungsberatung, mit solchen Methoden zu arbeiten, die geeignet sind, auf Emotionen einzuwirken.

Methoden der Theaterpädagogik berücksichtigen die emotionalen Verhaltensanteile der Menschen und werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit hinsichtlich ihrer Eignung für das Handlungsfeld der Ernährungsberatung in Gruppen untersucht. Die Theaterpädagogik bietet einen Erkenntniszugang, der nicht in erster Linie über den Verstand stattfindet, sondern der sich aus einer Einheit von leiblichen, sinnlichen und seelischen Erfahrungen konstituiert. Demnach wird der Mensch in seiner Gesamtheit wahrgenommen und angesprochen. Die Funktionalität der Theaterpädagogik wird immer mit dem Aspekt des 'Erfahrung-Machens' in Verbindung gebracht, welches sich auf 3 Ebenen bezieht: der Ebene des sozialen Lernens, der Ebene der Persönlichkeitsbildung und der künstlerisch-

² In der vorliegenden Arbeit wird zur Vereinfachung und besseren Lesbarkeit bei den Begriffen Ratsuchender, Schauspieler, Darsteller, Spieler, Teilnehmer und Experte die männliche Schreibweise verwendet, die die weibliche Form mit einschließt. Bei den Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen Theaterpädagogin, Spielleiterin und (Ernährungs)Beraterin wird hingegen die weibliche Schreibweise gewählt, da diese Berufe in der Praxis überwiegend von Frauen ausgeführt werden. Es versteht sich jedoch von selbst, dass die Tätigkeit ebenfalls von Männern ausgeführt werden kann.

ästhetischen Ebene (ästhetische Bildung). Für das Anwendungsfeld der Ernährungsberatung in Gruppen sind vorrangig die ersten beiden Erfahrungsebenen interessant: Der übergewichtige Mensch soll das eigene Ernährungsverhalten analysieren lernen, sich seiner eigenen Bedürfnisse klar werden und gemeinsam mit anderen Betroffenen nach Wegen der Verhaltensänderung suchen. Dazu wird er angeleitet, theatrale Methoden als Möglichkeit des individuellen Ausdrucks zu nutzen. Theaterpädagogische Beratungsarbeit ist nur in einem Gruppensetting möglich, welches die gruppenspezifischen Prinzipien (Unfreezing, Hier-und-Jetzt, Feedback) berücksichtigt. Im Anwendungsfeld der Ernährungsberatung kann eine Gruppenberatung diese Arbeitsvoraussetzung schaffen. Die Gruppenmitglieder fördern das Selbstverständnis der Einzelperson, bieten Orientierung und emotionalen Rückhalt, sorgen für Entlastung durch ähnliche Erfahrungen und helfen über die Bewusstmachung, festgefahrene Verhaltensmuster zu verändern.

1.2 Zielsetzung

Vor dem aufgezeigten Hintergrund beschäftigt sich die hier vorliegende Arbeit mit der Fragestellung, inwiefern theaterpädagogische Methoden im Rahmen von Gruppenberatungsprozessen eingesetzt werden können, um übergewichtigen Ratsuchenden Impulse zur Veränderung von Ernährungsgewohnheiten zu geben. Der erkenntnisleitenden Fragestellung folgend lassen sich die Ziele dieser Arbeit wie folgt ausdifferenzieren.

In dieser Arbeit soll(en) ...

1. die Umsetzbarkeit der Theaterpädagogik in der Praxis ermittelt und deren Potential für die Ernährungsberatung erfragt werden.
2. ein Konzept für einen theaterpädagogischen Workshop als Arbeitsmodell für einen Gruppenberatungsprozess mit übergewichtigen Ratsuchenden entwickelt werden.
3. die im Rahmen eines Anwendungsbeispiels entwickelten Methoden mit der Zielgruppe erprobt und bewertet werden.
4. Anwendungsvoraussetzungen für die Integration theaterpädagogischer Methoden in die Gruppenberatung von übergewichtigen Ratsuchenden abgeleitet werden.

Folgende Fragen werden zur Bearbeitung der Ziele gestellt:

Zu 1:

- a) Wie verstehen Praktiker ihre theaterpädagogische Berufstätigkeit und welche Methoden wenden sie an?
- b) Welche Anforderungen stellt theaterpädagogisches Arbeiten an die Teilnehmer, den Spielleiter und den Raum?
- c) Welche theaterpädagogischen Methoden lassen sich aus Expertensicht im Anwendungsfeld Ernährungsberatung einsetzen?

Zu 2:

- a) Welche Hinweise liefern die Theorie und die Praktiker für konkrete Übungen und Spiele mit übergewichtigen Ratsuchenden?
- b) Wie lassen sich diese zu einem theaterpädagogischen Workshopkonzept zusammenfügen?

Zu 3:

- a) Inwiefern können die theaterpädagogischen Methoden die körperliche, emotionale und kognitive Verhaltensebene der Teilnehmer beeinflussen?
- b) Wie erleben die Teilnehmer den theaterpädagogischen Prozess?
- c) Inwiefern sind die theaterpädagogischen Methoden aus Teilnehmersicht für die Ernährungsberatung zum Thema Übergewicht geeignet?

Zu 4:

- a) Welche Anwendungsvoraussetzungen ergeben sich für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Gruppenberatung übergewichtiger Ratsuchender hinsichtlich Teilnehmerstruktur, Beratungsraum und Leiterkompetenz?
- b) Welche theaterpädagogischen Methoden haben sich als geeignet herausgestellt?
- c) Wie können die Methoden praktisch in die bestehende Ernährungsberatungspraxis integriert werden?

Zur Zielerreichung werden zunächst die Konzepte der Ernährungsberatung und der Theaterpädagogik theoretisch beschrieben und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede beider Disziplinen aufgezeigt. Für die empirischen Teile der Arbeit wird ein Design basierend auf der qualitativen empirischen Sozialforschung gewählt. Die Daten werden durch eine zirkuläre Forschungsstrategie erhoben, indem eine bestimmte Reihenfolge von Forschungsschritten (Experteninterviews, theoretische Konzeption eines theaterpädagogischen Workshops, Durchführung des Workshops, Bewertung des Workshops durch eine moderierte Fokusgruppendifkussion) durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des vorherigen Schrittes abhängt (WITT 2001, Abs. 15). Auf Grundlage der gewonnenen empirischen Ergebnisse sollen Empfehlungen für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Gruppenberatung von übergewichtigen Ratsuchenden formuliert werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen zu beantworten und die genannten Ziele zu erreichen, bilden 9 Kapitel das Gerüst dieser Arbeit. Nach der Einleitung wird in **Kapitel 2** zunächst Ernährungsberatung definiert und von anderen Interventionsformen abgegrenzt. In einem weiteren Abschnitt werden die Defizite der aktuellen Ernährungsberatung aufgezeigt und daraus Anforderungen an die zukünftige Ernährungsberatung formuliert.

Kapitel 3 richtet den Fokus darauf, wie die Theaterpädagogik aus theoretischer Sicht konzipiert ist. Der Begriff Theater wird definiert und die historische Entwicklung der Theaterpädagogik beschrieben. Darauf folgend werden die 3 Dimensionen der

Theaterpädagogik (Soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung und ästhetische Bildung) erläutert und Arbeitsfelder der Theaterpädagogik aufgezeigt. Den Schwerpunkt des Kapitels bildet die Darstellung der unterschiedlichen theaterpädagogischen Methoden.

Kapitel 4 stellt eine erste Verdichtung der Erkenntnisse aus der Literatur dar, indem die Konzepte der Ernährungsberatung und der Theaterpädagogik zusammenfassend betrachtet und die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede gegenübergestellt werden. Die Kapitel 4.4 und 4.5 verstehen sich damit als ein Fazit aus den vorangegangenen Kapiteln 2 und 3 und liefern ein Prüfmuster für die beiden empirischen Teile der Arbeit.

In **Kapitel 5** wird zunächst erläutert, wie die Umsetzung der Theaterpädagogik in der Praxis mittels Experteninterviews erhoben wird. Dazu erfolgt zunächst eine Klärung des methodischen Vorverständnisses hinsichtlich qualitativer und quantitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung. Die Methodenwahl bezüglich des leitfadengestützten Experteninterviews wird begründet, das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung beschrieben und die Ergebnisse vorgestellt. Am Ende des Kapitels wird die Relevanz der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage und der weiteren Vorgehensweise herausgearbeitet.

In **Kapitel 6** werden die Ergebnisse aus Literaturrecherche und Experteninterviews zu einem theaterpädagogischen Anwendungsmodell (Workshop GegenGewicht) verdichtet und mit einer Gruppe übergewichtiger Studierender erprobt. Im Rahmen einer moderierten Fokusgruppendifkussion werden die angewendeten Methoden von den Teilnehmern hinsichtlich Umsetzbarkeit sowie emotionaler, körperlicher und kognitiver Verhaltenswirksamkeit bewertet.

In **Kapitel 7** werden die empirischen Ergebnisse diskutiert. Auf dieser Grundlage werden die für eine Übertragung in das Anwendungsfeld der Ernährungsberatung in Gruppen notwendigen Anwendungsvoraussetzungen (Teilnehmerstruktur, raum-zeitliche Begebenheiten und Spielleiterkompetenz) identifiziert. Geeignete theaterpädagogische Methoden werden genannt und deren Integration in unterschiedliche Bereiche der Ernährungsberatung sowie angrenzender Tätigkeitsbereiche diskutiert.

In **Kapitel 8** wird im Rahmen einer Schlussbetrachtung zunächst das methodische Vorgehen reflektiert und auf mögliche Anpassungen im Forschungsprozess hingewiesen. Im Anschluss daran werden zentrale Thesen über den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung von Übergewichtigen abgeleitet.

Kapitel 9 schließt die Arbeit mit einer deutschen und einer englischen Zusammenfassung ab.

2 Ernährungsberatung

Bevor die Ernährungsberatung als eine Form der Beratung vertiefend erläutert wird, soll zunächst das vorliegende Verständnis des Beratungsbegriffs anhand grundlegender Merkmale und Definitionen vorgestellt werden.

2.1 Allgemeine Merkmale von Beratung

Viele verschiedene Berufsgruppen (z.B. Pädagogen, Mediziner, Soziologen, Kulturwissenschaftler, Ernährungswissenschaftler) müssen täglich Beratungsaufgaben erfüllen (BACHMAIR et al. 2008,11) und jede dieser Disziplinen formuliert ein eigenes Verständnis über die Beratungsarbeit (vgl. RECHTIEN 1998,9). Der Begriff Beratung ist bis heute nicht geschützt, sodass jeder beraten kann. Auch im Alltagsgebrauch wird der Begriff Beratung oft synonym für unterschiedliche Ansätze (z.B. als Verkaufsberatung, jmdm. einen Rat geben, als Vermittlung von Informationen, als Hilfestellung zur Problemlösung) verwendet (DIETRICH 1983,9).

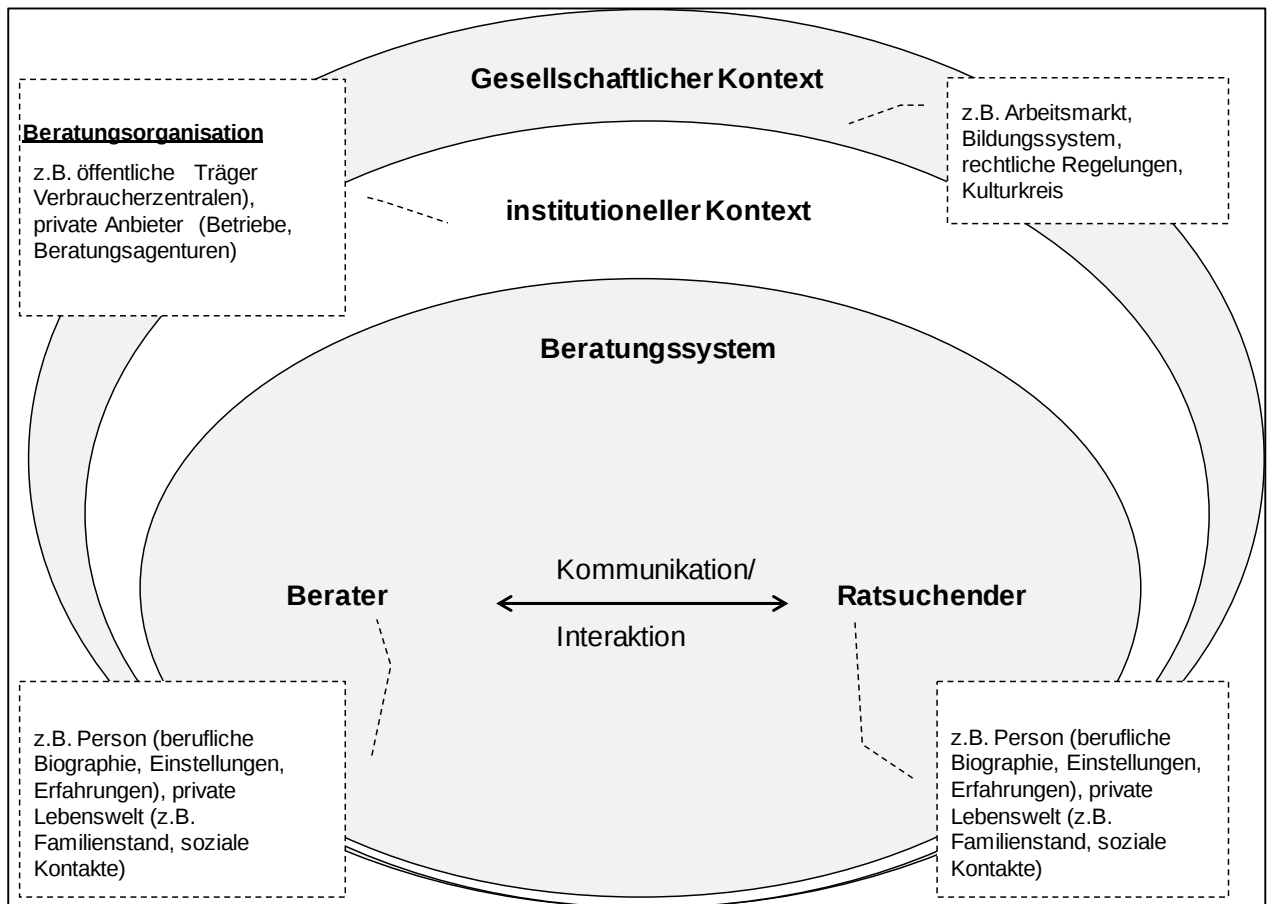
Für wissenschaftliche Zwecke ist jedoch eine eindeutige Definition notwendig. Der Beratungsbegriff kann demnach zunächst nach zwei Anwendungsformen differenziert werden: Beratung im Sinne einer Organisation (Beratungsstelle, Beratungsdienstleister) und Beratung als Prozess (BOLAND 1991a,12).

Das Beratungssystem, in dem sich der kommunikative Beratungsprozess aufspannt, befindet sich eingebunden in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte (siehe Bild 1) (SCHIERSMANN, THIEL 2009,100). Der organisationale Kontext bezieht sich dabei auf die Organisation, welche die Beratung anbietet und ihr Personal. Der gesellschaftliche Kontext beinhaltet zwei Dimensionen: Zum einen wird das Anliegen des Ratsuchenden durch soziale Gegebenheiten (wie z.B. Gesetze, Bildungsangebote) bestimmt und zum anderen wird die Verortung der Beratung als soziale Dienstleistung maßgeblich durch gesellschaftliche Gegebenheiten (wie z.B. die Wahrnehmung des Beratungsbedarfs) beeinflusst (SCHIERSMANN, THIEL 2009,100). Der Beratungsprozess findet zwischen einer Beraterin und einem Ratsuchenden statt, die beide wiederum durch verschiedene Faktoren (z.B. berufliche Biographie, Einstellungen, Familienstand, soziale Kontakte) beeinflusst werden.

Im Folgenden soll vorrangig der Beratungsprozess erläutert werden, deren Kern die Interaktion zwischen einer Beraterin und einem Ratsuchenden darstellt. Der Begriff Interaktion meint ein wechselseitiges Reiz-Reaktions-Schema des „*Sich-Aufeinander-Einstellens*“ (NICKEL 1979,7) und des Austauschs von Mitteilungen zwischen zwei bis mehreren Personen, bei dem jede Person aktives und reaktives Verhalten zeigt (WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON 2007,50f). Die wechselseitige Verständigung erfolgt über die Sprache, deren Werkzeuge die nichtsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und die Sprache selbst umfassen (PUDEL 1991,113). Neben der verbalen Kommunikation ist die nonverbale Kommunikation bedeutend für das Beratungsgespräch, da sie definiert, wie die verbalen Kommunikationsinhalte zu verstehen sind (DIEDRICHSEN 1993b,29). Die nonverbale Kommunikation gliedert sich in Aussagen, die unmittelbar an den Körper gebunden sind (Körpersprache) und Aussagen, die an das Sprechen gebunden sind (Parasprache). Zu den Aussageformen der Körpersprache zählen: Körperkontakt,

räumliche Nähe, Körperhaltung, äußere Erscheinung, Mimik, Handbewegung und Blickrichtung. Zu den parasprachlichen Aussagen gehören: zeitliche Abstimmung des Sprechens, emotionaler Tonfall, Sprechfehler, Sprachrhythmus, Sprachmelodie, Sprechgeschwindigkeit, Pausen (BOLAND 1991b,26f).

Bild 1: Eingliederung des Beratungssystems in den organisationalen und gesellschaftlichen Kontext



Quelle: modifiziert nach SCHIERSMANN, THIEL 2009,100

Als Minimaldefinition versteht sich Beratung als „eine bewusste Hilfe zur Entscheidungsfindung mittels Kommunikation“ (VAN DEN BAN, WEHLAND 1984,9f). Diese Situation tritt ein, wenn sich ein Mensch in einer konkreten Problemsituation befindet, zwischen verschiedenen Alternativen wählen kann, aber Unsicherheit darüber besteht, welche Alternative bevorzugt werden soll. Die bewusste Hilfe besteht also nicht darin, Ratschläge oder Tipps zu geben, sondern in der Förderung von Problemlösekompetenz. Beratung wird aufgrund dieser Ausgangslage als interaktives Geschehen definiert, bei dem die individuelle Situation des Ratsuchenden erfasst wird (KELLER, THIELE 2004,102). Eine weitergefasste Definition liefert BOLAND (1991a,16). Hier wird Beratung definiert als ein wechselseitiger, partnerschaftlicher Kommunikationsprozess zwischen einer Beraterin und einem verunsicherten, aber zur Situationsbearbeitung motivierten Ratsuchenden. Ziel der Beratung ist es, die Probleme des Ratsuchenden transparent zu machen und ihn zu befähigen, diese selbständig und eigenverantwortlich zu lösen.

Im Folgenden werden Merkmale vorgestellt, mit denen der Beratungsprozess näher charakterisiert werden kann.

Ein Mensch nimmt demnach dann Beratung in Anspruch, wenn er sich **akuten Schwierigkeiten und Problemen** ausgesetzt sieht, die subjektiv als belastend und schwer lösbar wahrgenommen werden (BREM-GRÄSER 1993,7). Diese Probleme „*können öffentlich oder privat, innerlich oder äußerlich, offen oder verdeckt sein*“ (EGAN 1979,36).

Die Beratung möchte über geistige Hilfestellungen (Intervention) zur Reduzierung oder Beseitigung dieser Problem- oder Konfliktsituationen beitragen. Zum anderen zielt sie darauf ab, die Entstehung derartiger Situationen zu verhindern (Prävention).

Beratung kann als **helfende Beziehung** verstanden werden und meint, dass es der Beraterin gelingen muss, ein Klima und ein Verhältnis zum Ratsuchenden herzustellen, das dem Ratsuchenden ermöglicht, sich mit sich und seinem Problem auseinanderzusetzen. Die **Eigenverantwortlichkeit** und die Eigeninitiative bleiben während des gesamten Beratungsprozesses beim Ratsuchenden (DIETRICH 1983,4).

Beratung basiert auf dem Prinzip der **Hilfe zur Selbsthilfe** und bedeutet, dass der Ratsuchende selbst entscheidet, was für ihn wichtig ist. Die Aufgabe der Beraterin ist es hierbei, dem Ratsuchenden zu helfen, seine eigene Situation systematisch zu analysieren, da die Beraterin das Problem nie stellvertretend für den Ratsuchenden lösen kann. Hintergrund des Prinzips Hilfe zur Selbsthilfe ist der Glaube, dass der Ratsuchende alle potentiellen Kräfte verinnerlicht, die benötigt werden, sein Problem eigenständig zu lösen (ROGERS 1981,66; PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182). Im Beratungsprozess soll sich „[...] *keine Abhängigkeit zu dem Berater entwickeln, vielmehr soll dem Ratsuchenden seine eigene Verantwortung für die Inangasetzung und Durchführung von Änderungen verdeutlicht werden*“ (BOLAND 1991b,16).

In der Beratung ist ein erfolgreiches Beratungsgespräch maßgeblich von der **Beraterin** abhängig (KELLER, THIELE 2004,1f). Neben einem soliden, *feldspezifischen* Fachwissen, also der Verfügbarkeit von beruflichem Faktenwissen und dessen problemlösendem Einsatz (MERKLE, KNOPF 2005,35 zit. nach BIERHOFF, HERNER 2002) sind „*feldunspezifischen Beratungskompetenzen*“ (ENGEL, NESTMANN, SICKENDIEK 2004,35f) unabdingbare Voraussetzung für den Beratungserfolg. Diese feldunspezifischen Beratungskompetenzen ergeben sich aus dem Wissen über Kommunikationsmethoden und Methoden einer kompetenten Gesprächsführung. Die Beraterin versteht sich selbst als „Problemkatalysator“ (KELLER, THIELE 2004,102), da sie durch Anwendung von Methoden des Lenkens, Informierens, Bestärkens, Motivierens, Inspirierens, Fragens, Antwortens, etc. dazu beiträgt, dass der Ratsuchende zur Lösung seiner Situation befähigt wird. Die Beraterin hilft dem Ratsuchenden das Erkennen und Problemlösen zu strukturieren (BREM-GLÄSER 1993,16).

Der Beratungsprozess ist nach BOLAND (2005,4) nur dann erfolgreich, wenn er **partnerschaftlich**, teilnehmerorientiert, personenbezogen, vertrauensbasiert und ergebnisoffen ist. Der Ratsuchende muss deshalb ernst genommen werden und im Mittelpunkt des Beratungsprozesses stehen. Das Ergebnis des Beratungsprozesses ist zu Beginn nicht definiert, sondern wird durch den Ratsuchenden gesteuert (KOLB 2008,56f).

Beratung, verstanden als zielgerichtete Kommunikation, meint, dass durch Anwendung unterstützender und anregender Gesprächstechniken (verbal und/oder nonverbal) die Beraterin einen **Lernprozess** im Ratsuchenden initiieren kann. Voraussetzung dafür ist die Lernbereitschaft des Ratsuchenden, seine **Beratungswilligkeit** (DIETRICH 1983,8) sowie die zur Bearbeitung seiner Situation nötige Motivation (BOLAND 1991a,16). Nur wenn der Ratsuchende in der Lage ist, sich kognitiv-reflexiv und emotional mit seiner Situation und den neuen Erkenntnissen zu beschäftigen, können Erfahrungen entstehen, die eine Neuorientierung des Ratsuchenden ermöglichen (DIETRICH 1983,8).

Der **Zeitraum** einer Beratung ist im Vergleich zu anderen helfenden Beziehungen, wie z.B. der Therapie, begrenzt (BREM-GLÄSER 1993,8ff). Die Ernährungsberatung z.B. dauert in der Regel ein halbes Jahr und besteht aus einem Kontakt pro Woche (DIETRICH 1983,8).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Zentrum der Beratung der Ratsuchende mit seinem individuellen Problem steht. Die Beratungssituation wird geprägt von den persönlichen Eigenheiten der Beraterin und des Ratsuchenden (z.B. unterschiedliches Verständnis der Beratungssituation, Sprachhindernisse, unterschiedliche Ziele und Motive), die in einen bestimmten sozialen Kontext eingebettet sind. Die Beratung wird durch die Personen des Beratenden und des Ratsuchenden zu einem stark individuell bestimmten Prozess (DIETRICH 1983,5).

2.1.1 Anforderungen an eine Beraterin

Im Folgenden soll näher auf die *feldunspezifischen* Eigenschaften der Beraterin eingegangen werden. Die Beraterin sollte neben Fertigkeiten hinsichtlich Methoden der Kommunikation und Gesprächsführung auch über spezifische Verhaltenseigenschaften verfügen. Diese Verhaltenseigenschaften sind angeborene Fähigkeiten (wie z.B. Wertschätzung, Einführendes Verstehen und Echtheit im Verhalten) und können demnach nicht erworben, aber durch Übung und Training verbessert werden (BOLLNOW 1991,38). Zu den Beraterfertigkeiten gehören u.a. das aktive Zuhören, das Paraphrasieren und das Stellen passender Fragen (offene oder geschlossene Fragen) (KELLER, THIELE 2004,1f). Die Fertigkeiten sind nicht angeboren und müssen erlernt werden. Die persönlichen Verhaltenseigenschaften der Beraterin stellen wichtige Variablen für den Erfolg des Beratungsgesprächs dar, da sie ein „*wachstumsförderndes Klima*“ (ROGERS 1981,66) für den Ratsuchenden herstellen. Im Folgenden werden die sogenannten Rogers-Variablen näher erläutert.

Wertschätzung (Akzeptanz): darunter wird die „*bedingungslos positive Zuwendung*“ (ROGERS 1981,67) der Beraterin zum Ratsuchenden verstanden. Diese umfasst den Klienten so anzunehmen, wie er in dem Moment ist und wie

er sich fühlt (z.B. wütend, weinerlich, stolz). Aussagen und Gefühle des Ratsuchenden werden akzeptiert und geachtet (ROGERS, SCHMID 1991,173). Dadurch vermittelt die Beraterin dem Ratsuchenden Verständnis und emotionale Wärme, sodass es diesem leichter fällt, sich zu öffnen und der Beraterin zu vertrauen (KOLB 2008,30).

Einfühlerndes Verstehen (Empathie): darunter wird verstanden, dass die Beraterin nicht nur fähig ist, zu erfassen und zu spüren, was der Ratsuchende gerade emotional und kognitiv erlebt, sondern dieses auch versteht und in der Lage ist, dieses Verstehen dem Ratsuchenden zurückzumelden. Dies erfordert ein sensibles, aktives Zuhören mit wirklichem Verständnis und echter Einfühlung (ROGERS 1981,68). Die Beraterin soll die Gefühlslage des Ratsuchenden nachvollziehen und durch Verbalisieren der emotionalen Erlebnisinhalte dem Ratsuchenden ermöglichen, seine Gefühle zu strukturieren (KOLB 2008,31).

Echtheit im Verhalten (Kongruenz): bedeutet, dass die Beraterin innerhalb der Beziehung zum Ratsuchenden „frei und tief [sie] selbst ist“ (ROGERS, SCHMID 1991,173). Die Beraterin bleibt im Beratungsprozess authentisch, legt ihre Gefühle und Einstellungen offen und macht sich dadurch gegenüber dem Ratsuchenden transparent (ROGERS 1981,66). Sie präsentiert keine Fassade, kein professionelles Gehabe und keine auf ihr Expertenwissen beruhende Überlegenheit (ROGERS 1981,67; KOLB 2008,31). Der nonverbale Ausdruck und die verbale Äußerung stimmen überein, da die Beraterin ehrlich kommuniziert, was diese in der Beziehung zum Ratsuchenden erlebt (KOLB 2008,31).

2.1.2 Die Gesprächsführung in der Beratung

Die Gesprächsführung in der Beratung sollte non-direktiv sein. Non-direktive Gespräche sind charakterisiert durch einen hohen Gesprächsanteil des Ratsuchenden und einen niedrigen Gesprächsanteil der Beraterin (BOLAND 1991a, S. 84). Die Gesprächstechniken der Beraterin (Fragen stellen, Interpretieren der Gefühle, Paraphrasieren) helfen dem Ratsuchenden, seine Gefühle, Einstellungen und Reaktionen klarer zu erkennen und zu verstehen. Gleichzeitig kann die Beraterin damit ihre eigene Wahrnehmung überprüfen und so sicherstellen, die Gesprächsinhalte richtig verstanden zu haben.

Ein weiteres Merkmal der Gesprächsführung in der Beratung ist die Klientenzentriertheit. Die Beratung stellt den Ratsuchenden mit seinem Problem in den Mittelpunkt des Beratungsprozesses und stimmt diesen individuell auf den Ratsuchenden ab (KLEIN-LANGE, PUDEL 1998,6). Daraus ergeben sich die Notwendigkeit der Zurückhaltung der Beraterin, die Bedeutung des aktiven Zuhörens und die Forderung den Ratsuchenden stärker auch in die Formulierung der Beratungsziele einzubeziehen (DIEDRICHSEN 1993b,32).

Eine offene, symmetrische Kommunikation in der Beratung wirkt sich positiv auf die Lösung des Problems und das seelische Wohlbefinden des Ratsuchenden aus (DIEDRICHSEN 1993b,28). Eine symmetrische Kommunikation ist gegeben, wenn die Merkmale der Partnerschaftlichkeit gegeben sind. Offene Kommunikation kann sich

verbal und nonverbal ausdrücken. So macht sich die Beraterin ihrer eigenen Gefühle und die Gefühle des Ratsuchenden bewusst und fördert durch nonverbale Strategien (z.B. Blickkontakt halten, Kopfnicken, interessierter Gesichtsausdruck) den Kontakt zum Ratsuchenden.

Nachdem an dieser Stelle das grundlegende Beratungsverständnis geklärt ist, wird im Folgenden auf die Ernährungsberatung eingegangen, die das in dieser Arbeit interessierende Anwendungsfeld darstellt.

2.2 Begriff und Einordnung der Ernährungsberatung

Der Begriff der Ernährungsberatung wird sowohl in der Literatur, als auch in der Praxis oft in zweierlei Hinsicht gebraucht: als Begriff für eine institutionelle Form einerseits und als Arbeitsweise andererseits (VAN DEN BAN, WEHLAND 1984,11f; SCHOENHEIT 1988,203; DIEDRICHSEN 1993a,17).

Im Alltagverständnis ist die Ernährungsberatung für den Bürger alles, „*was ihn in irgendeiner Form mit Ernährungsthemen konfrontiert*“ (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,178; PUDEL, WESTENHÖFER, GÖTTINGEN 1993,47; KRONSEIN 2005,97). Das wissenschaftliche Verständnis von Ernährungsberatung wird im Folgenden herausgearbeitet. Über die Bedeutung und Verwendung der Begriffe Diätberatung und Ernährungsberatung wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur kontrovers diskutiert. Während sich die Diätberatung als eine Form der ernährungstherapeutischen Intervention an die Zielgruppe der Patienten richtet, spricht die Ernährungsberatung die gesunden Menschen an (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182; KRONSEIN 2005,99). Gesundheit meint hier „*subjektives Wohlbefinden ohne Zeichen einer körperlichen, geistigen oder seelischen Störung*“ (REUTER 2004,786). Im Gegensatz dazu wird von Krankheit gesprochen, wenn eine durch subjektive oder objektive Symptome gekennzeichnete körperliche, geistige oder seelische Veränderung oder Störung vorliegt (ebd. 2004,1186). Dabei ist jede kleine oder auch nur vorübergehende Störung der normalen Beschaffenheit oder Tätigkeit (Funktion) gemeint, die geheilt, d.h. beseitigt oder gelindert werden muss (MUERMANN 1993,178).

Die Ernährungsberatung ergibt sich als Interventionsform aus den Gegenständen der beiden Disziplinen Gesundheits- und Ernährungspsychologie (siehe Bild 2). Die Gesundheitspsychologie hat die Gesundheitsförderung und die Krankheitsverhütung zum Ziel und strebt einen gesunden Lebensstils aller Menschen an (DIEDRICHSEN 1993a,8f). Der Wohlstand, die ubiquitäre Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln, der bequeme Lebensstil mit wenig körperlicher Aktivität und die bestehende Armut in den westlichen Industrieländern haben zu verschiedenen Formen der Fehlernährung sowie ernährungsabhängigen Krankheiten geführt, welche die Erreichung des Ziels gefährden (MÜLLER, ERBERSDOBLER 1996,5; PUDEL 2006,95; HUFNAGEL 2008,200ff; RÖSCH 2011b,523). Folglich hängen Ernährung und Gesundheit eng zusammen. Gegenstand der Ernährungspsychologie sind „*die biologischen, psychosozialen und soziokulturellen Bedingungen des Ernährungsverhaltens und ihrer Auswirkungen auf die Gesundheit und Krankheit*“ (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,9ff; DIEDRICHSEN 1993a,8).

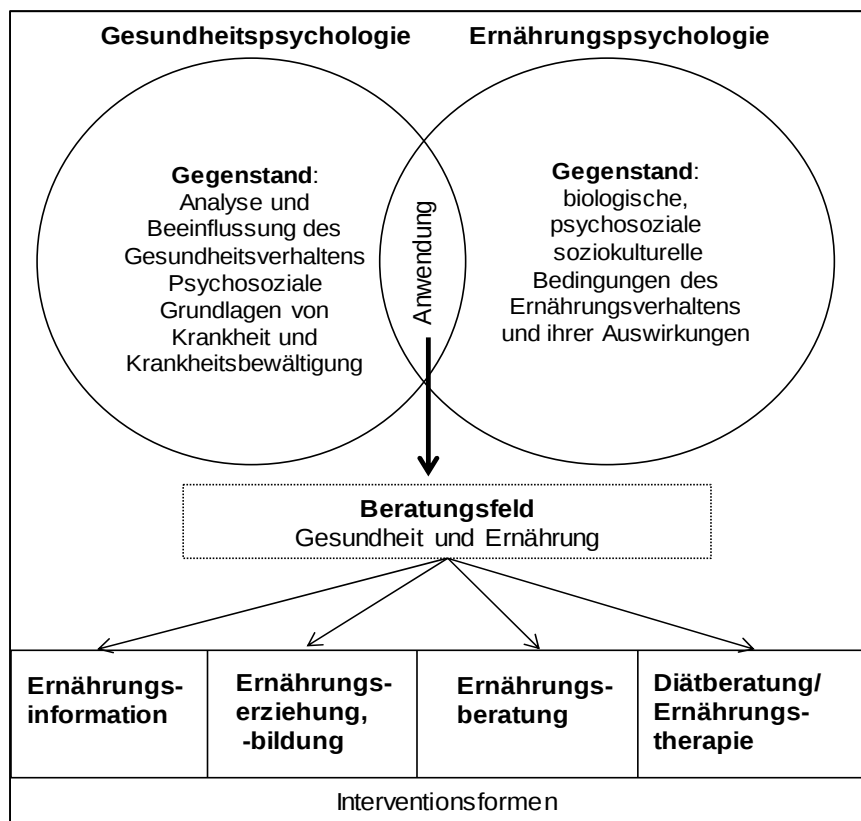
Die Bereiche, in denen Ernährungsthemen im Hinblick auf die Bevölkerung oder die Einzelpersonen angesprochen werden, lassen sich in die Teilbereiche Ernährungs-

information, Ernährungserziehung und -bildung, Ernährungsberatung sowie Diätberatung und Ernährungstherapie einteilen (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,179). Diese werden im Folgenden Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung genannt.

Die **Ernährungsinformation** umfasst alle Angebote, die es dem Menschen ermöglichen über schriftliche (z.B. Broschüren, Briefe, elektronische Medien) oder mündliche Informationsträger (z.B. Vortrag, Informationsgespräch) personenunabhängige Fakten zu Ernährungsfragen zu erhalten. Ziele sind die Erweiterung des Ernährungswissens und die Klärung günstiger Voraussetzungen für das Ernährungsverhalten (MAID-KOHNERT 2001,394).

Eine Möglichkeit, Ernährungsinformationen an die Bevölkerung heranzutragen, ist die **Ernährungsaufklärung**. Dabei werden unspezifische, verallgemeinerungsfähige Aussagen über bestimmte Ernährungsthemen und Sachverhalte meist über Massenmedien (z.B. Anzeigen, Beiträge in Fernsehen, Rundfunk, Internet) vermittelt (MAID-KOHNERT 2001,389). Die Ernährungsaufklärung hat das Ziel, die Menschen für Ernährungsfragen zu sensibilisieren, diesbezüglich das Interesse zu wecken und somit einen Bewusstwerdungsprozess in Gang zu bringen (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,181).

Bild 2: Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung



Quelle: modifiziert nach DIEDRICHSSEN 1993b,10

Die **Diätberatung** „kommt ausschließlich in den Bereichen Intervention und Rehabilitation im Rahmen einer ärztlich verordneten Ernährungstherapie zum Tragen und ist eine auf die entsprechende Krankheit und auf konkrete Handlungsanweisung fokussierte Beratung“ (GÖLZ 2002,487). Das griechische Wort *diaitia* bedeutet ursprünglich so viel wie „sich ernähren, sich aufhalten“ (WÄSCHER 2007,158) und wurde erst in den letzten Jahren bei den meisten Menschen mit Verzicht gleichgesetzt. Heute

wird Diät sowohl als eine „von der normalen Ernährung abweichende Kostform“ (REUTER 2004,496) verstanden als auch als „therapeutische Maßnahme zur Herstellung oder Linderung von Krankheit“ (MUERMANN 1993,79f). Diesem Verständnis entsprechend ist die Zielsetzung der Diätberatung die Begrenzung, Besserung und Heilung von bereits bestehenden ernährungsabhängigen Erkrankungen (MÜLLER-NOTHMANN 2008,54). In der Alltagssprache sind unter Diätberatung oft Informationsgespräche oder -veranstaltungen gemeint, welche die Umstellung der Ernährung zur Behandlung von Erkrankungen thematisieren (DER BROCKHAUS ERNÄHRUNG 2001,127).

Ähnlich wie die Diätberatung geht die **Ernährungstherapie** weit über die Bereitstellung von Ernährungsinformationen hinaus und erfolgt in Zusammenarbeit mit einer Ärztin. Die Maßnahmen der Ernährungstherapie beinhalten unter anderem den Einsatz von Medikamenten oder die Verordnung bestimmter Diäten. Ziel ist es, ernährungsbedingte Risiken zu mindern oder aufzuheben sowie die Besserung und Heilung ernährungsabhängiger Erkrankungen oder krankheitsbedingter Ernährungsprobleme (MUERMANN 1993,102). Bei der Ernährungstherapie übernimmt die Therapeutin oder Ernährungsmedizinerin die Verantwortung für die Behandlung des Patienten, indem sie Therapieverträge aufsetzt, Vereinbarungen mit dem Patienten trifft und Übungen vorgibt (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182).

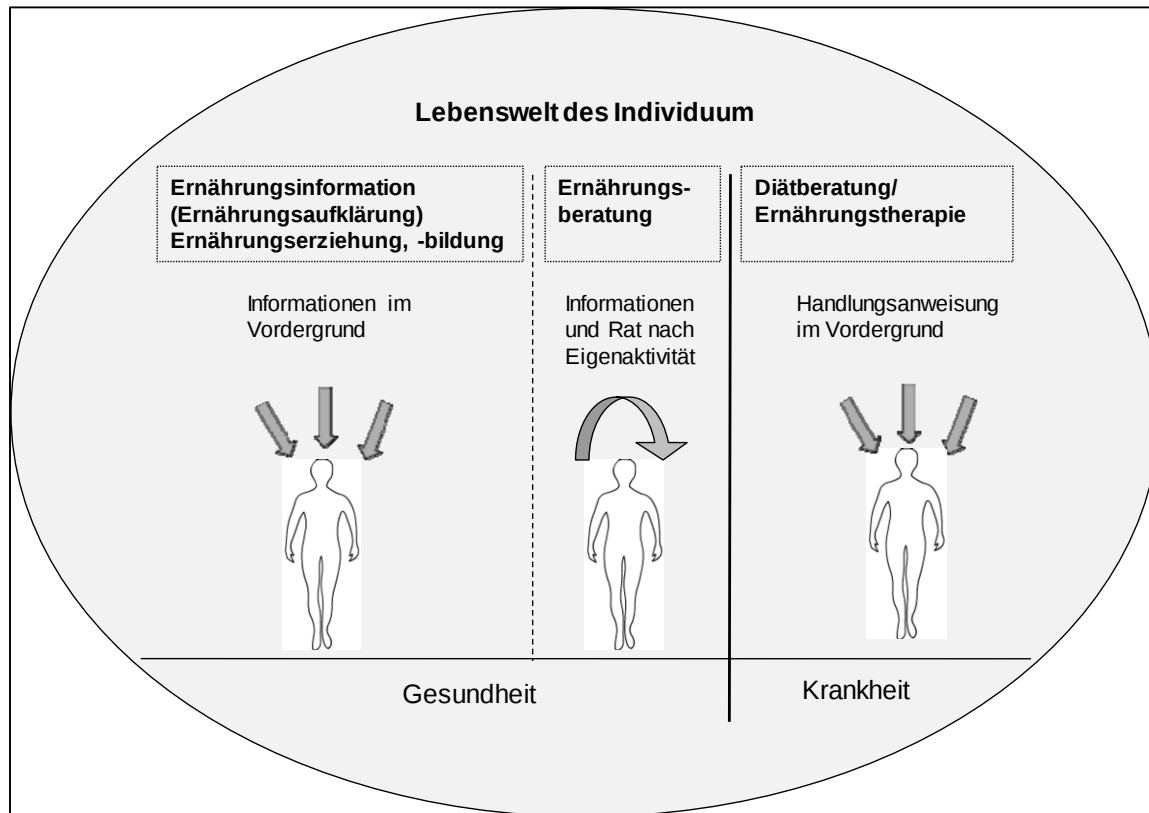
Die **Ernährungserziehung** und **-bildung** beinhaltet das gesamte Spektrum an pädagogischen Maßnahmen, um das Essverhalten von Kindern und Erwachsenen „von Anfang an“ zu prägen (MUERMANN 1993,98). Dabei meint Ernährungsbildung die lebenslange Formung des Menschen hin zu einer sinnvollen Ernährungsweise durch gesunde Lebensführung (KOORDINIERUNGSKREIS QUALITÄTSSICHERUNG IN DER ERNÄHRUNGSBERATUNG UND ERNÄHRUNGSBILDUNG 2009,11f), während Ernährungserziehung die Hilfen bezeichnet, die einem Heranwachsenden durch andere, in der Regel Erwachsene, zuteil werden. Findet Ernährungserziehung im familiären Umfeld statt, so ist sie häufig unsystematisch, ungeplant und spontan. Die außerfamiliäre Ernährungserziehung (z.B. Kindergarten, Schule, Betrieben, Gemeinden, etc.) bedient sich vorrangig kognitiver und restriktiver Maßnahmen (wie z.B. Unterricht, Anordnung, Verbote und Erlasse) um gesundheitsgerechtes Essverhalten zu indizieren (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182f). Unter Ernährungserziehung wird demnach „die absichtliche und planvolle Einwirkung auf Menschen“ (DIEDRICHSEN 1990,43) verstanden, mit dem Ziel „Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, also Handlungskompetenz [zu] vermitteln und dabei Normen und Regeln vor[zu]geben“ (METHFESSEL 2006,54) die dazu beitragen eine „gesundheitsfördernde Werthaltung zu bilden“ (DIEDRICHSEN 1990,43).

Die **Ernährungsberatung** ist ein Angebot, das in der Gesundheitsförderung eingesetzt wird (GÖLZ 2002,487) und sich somit an gesunde Menschen richtet (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182) ohne ärztliche Weisung (KOORDINIERUNGSKREIS ZUR QUALITÄTSSICHERUNG IN DER ERNÄHRUNGSBERATUNG UND ERNÄHRUNGSBILDUNG 2009,6). Die Ernährungsberatung beginnt erst dann, wenn ein Mensch ein subjektives Problem wahrnimmt und einen entsprechenden Veränderungswunsch äußert. In den Problembereichen, in denen die eigenen Kompetenzen nicht ausreichen, empfindet der Mensch eine Hilfebedürftigkeit, die ihn zum Ratsuchenden werden lässt (KRONSEIN 2005,99). Der Weg zu einer kompetenten Beraterin ist demnach intrinsisch motiviert und nicht von Außen vorgegeben, wie es bei der Diätberatung und der Ernährungstherapie der

Fall ist. Die individuelle Auseinandersetzung mit dem spezifischen Problem des Ratsuchenden ist ebenfalls Abgrenzungskriterium zur Ernährungsinformation und Ernährungserziehung, bzw. -bildung.

Bild 3 grenzt die einzelnen Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung noch einmal hinsichtlich *Gesundheit* und *Krankheit* sowie *Umgang mit Informationen* ab.

Bild 3: Abgrenzung der Interventionsformen im Anwendungsfeld Gesundheit und Ernährung



Obwohl die Theorie einen Unterschied zwischen Ernährungsberatung und Diätberatung bzw. Ernährungstherapie definiert, verläuft die praktische Beratungsarbeit meist anders. Die Krankenkassen unterscheiden zur Leistungsabrechnung zwischen Präventionsmaßnahmen zur Vorbeugung auf Grundlage § 20 SGB V Prävention und Selbsthilfe und ernährungstherapeutischen Maßnahmen auf Grundlage § 43 SGB V als ergänzende Leistungen zur Rehabilitation. Zielgruppen für präventive Maßnahmen im Bereich der Vermeidung und Reduzierung von Übergewicht sind Versicherte, „mit BMI >25 bis <30 ohne behandlungsbedürftige Erkrankungen des Stoffwechsels oder psychische (Ess-)Störungen“ (GVK-Spitzenverband 2010,49). Hier ist keine Überweisung durch einen Arzt nötig. Das Angebotsspektrum umfasst sowohl Gruppenberatungen als auch Einzelberatungen. Die ernährungstherapeutische Einzelberatung nach § 43 SGB V erfolgt nach der Ausstellung einer Notwendigkeitsbescheinigung durch eine Ärztin, also durch eine entsprechende Verordnung. Hier findet die Intervention also in Absprache mit der behandelnden Ärztin statt.

Wie deutlich wird, umfasst die praktische Beratungsarbeit also Phasen, in denen, dem vorliegenden Begriffsverständnis folgend, beraten wird und Phasen in denen informiert oder eben im Sinne einer ernährungstherapeutischen Intervention agiert wird.

2.2.1 Ernährungsberatung als institutionelle Form

Professionelle Ernährungsberatung wird heute vorwiegend von Einzelpersonen, öffentlichen oder privaten Einrichtungen, sowie Vereinen und Arbeitsgemeinschaften offeriert (DIEDRICHSSEN 1993b,20). Der Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (Aid), die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung und die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) bieten Ernährungsberatung überregional an. Landwirtschaftsministerien der Länder, Gesundheitsämter, Landesarbeitsgemeinschaften für Gesundheitserziehung und Verbraucherverbände sind ebenfalls Anbieter für Ernährungsberatung.

Der Koordinierungskreis zur Qualitätssicherung in der Ernährungsberatung und Ernährungsbildung hat Qualitätsstandards für eine qualifizierte Ernährungsberatung und Ernährungstherapie festgelegt. Die Anbieterqualifikationen orientieren sich u.a. an den Ausbildungsanforderungen, wie sie die Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Krankenkassen in den „*Gemeinsamen und einheitlichen Handlungsfeldern und Kriterien zur Umsetzung von §20 Abs.1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000*“ formuliert hat.

Laut dem Koordinierungskreis werden folgende Fachkräfte als qualifizierte ErnährungsberaterInnen anerkannt:

- Ökotrophologen/Ernährungswissenschaftler (Diplom/Bachelor/Master),
- Diplom-Ingenieure Ernährungs- und Hygienetechnik, Schwerpunkt „Ernährungstechnik“,
- Diplom-Ingenieure Ernährung und Versorgungsmanagement, Schwerpunkt „Ernährung“,
- Diätassistenten,

sofern sie gültige Zusatzqualifikationen für die Ernährungsberatung gemäß folgender Anbieter erworben haben:

- Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE): Ernährungsberater/DGE oder Ernährungsmedizinischer Berater/DGE,
- Verband der Ökotrophologen e.V.: Ernährungsberater/in VDOE,
- Verband der Diätassistentinnen – Deutscher Bundesverband: Ernährungsberater/DGE,
- Verband für Ernährung und Diätetik e.V.: Qualifizierte(r) Diät- und Ernährungsberater(in) VFED

oder einen Nachweis der Registrierung beim Institut für Qualitätssicherung in der Ernährungstherapie und Ernährungsberatung e.V. (QUETHEB) (KOORDINIERUNGSKREIS QUALITÄTSSICHERUNG IN DER ERNÄHRUNGSBERATUNG UND ERNÄHRUNGSBILDUNG 2009,8).

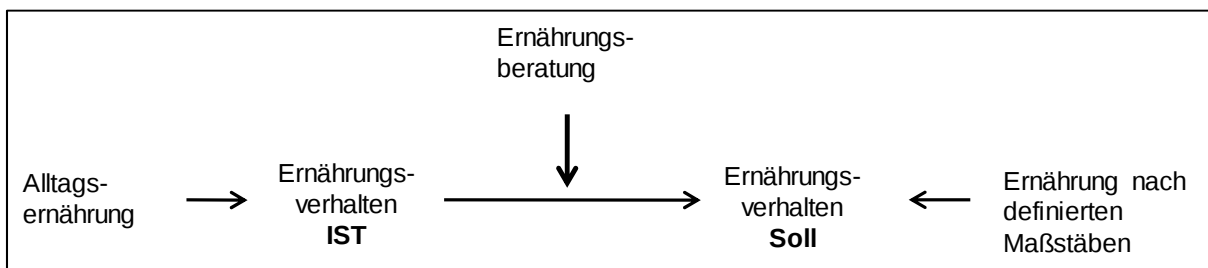
Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl diffuser, meist unprofessioneller Anbieter für Ernährungsberatung. So findet der Ratsuchende Beratungsangebote bei Ärzten, Apotheken, Fitnessstudios oder über Internetforen.

2.2.2 Ernährungsberatung als Prozess

Im folgenden Abschnitt wird der Prozess der Ernährungsberatung vertiefend vorgestellt. Die Ernährungsberatung erfolgt im freiwilligen und kurzfristigen persönlichen Kontakt zwischen einer qualifizierten Ernährungsberaterin und einem verunsicherten Ratsuchenden (BURKARD 2006,762). In diesem „*kommunikativen Wechselspiel*“ (PUDEL 1991,6) ist es die Aufgabe der Beraterin, „*die im Klienten vorhandenen Kräfte zu aktivieren, um Hilfe zur Selbsthilfe zu geben*“ (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182f). Diese Art von partnerschaftlicher Hilfe zielt auf die Vermittlung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit ab (DIEDRICHSEN 1993b,17) und fußt auf den Prinzipien der Eigenverantwortlichkeit und der kompetenten Selbstentscheidung des Ratsuchenden (PUDEL 1991,7). Aufgrund des Merkmals Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Serviceleistung Ernährungsberatung wird sie als professionelle Dienstleistung gesehen (PUDEL 1991,7; GÜNTHER 1996,34).

Wie in Bild 4 dargestellt, soll die Ernährungsberatung die Ernährungsempfehlungen (Ernährungsverhalten SOLL) und das individuelle Essverhalten (Ernährungsverhalten IST) in Einklang bringen (PUDEL, WESTENHÖFER 1991,182f), wobei sich die Ernährungsempfehlungen aus ernährungswissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen der Bereiche Ernährungsmedizin, Ernährungswissenschaften, Diätetik, Lebensmittelkunde sowie Koch- und Küchentechnik ergeben (MÜLLER-NOTHMANN 2008,53).

Bild 4: Ziel der Ernährungsberatung: Einklang zwischen Ernährungsverhalten Ist und Ernährungsverhalten Soll



Die Ernährungsberatung versteht sich als Modifikation von Motiven, welche das Essverhalten beeinflussen und befasst sich demnach mit individuellen Verhaltensproblemen. Ein Verhaltensproblem liegt dann vor, wenn der Ratsuchende sein Verhalten nicht mit seinen Einstellungen koordinieren kann (PUDEL 1991,8). So ist er z.B. von der Maßnahme der Gewichtsreduktion widerspruchsfrei überzeugt, erlebt aber, dass er diese im Verhalten nicht umsetzen kann. Die Beraterin muss im Gespräch versuchen, eben diese erlebte Unmöglichkeit zu thematisieren, um eine Verhaltensmodifikation zu erreichen. Unter Verhaltensmodifikation wird der „*gezielte Aufbau von erwünschtem und der Abbau von unerwünschtem Ernährungsverhalten*“ (DIEDRICHSEN 2002,479) verstanden, welches es dem Ratsuchenden ermöglichen soll, produktiver und zufriedener zu leben (DIEDRICHSEN 1993b,16).

In der Ernährungsberatung spielt ebenfalls der Umgang mit Einstellungs- und Entscheidungskonflikten eine Rolle. Von Einstellungs- und Entscheidungskonflikten wird dann gesprochen, wenn im Inneren des Ratsuchenden eine Diskrepanz zwischen kognitiven Wissen und emotionalem Erleben besteht. So kennt der Ratsuchende z.B. die Vorteile einer Gewichtsreduktion, kann sie aber nicht emotional spüren. Zusätzlich

werden nicht zu bewältigende Nachteile befürchtet, die mit einer Gewichtsreduktion einhergehen. Die Ernährungsberaterin muss diese subjektiven Befürchtungen im Gespräch thematisieren, den emotionalen Bezug herstellen und kann so die internalisierten Konflikte des Ratsuchenden durchschaubar machen, sodass der Ratsuchende befähigt wird, diese eigenständig zu lösen (PUDEL 1991,7).

LEITZMANN und SPITZMÜLLER (1995,138) fassen Ernährungsberatung wie folgt zusammen: „*Ernährungsberatung ist ein multidisziplinärer Prozeß, der die Übertragung von Informationen, die Entwicklung von Motivation und die Modifikation von Ernährungsgewohnheiten beinhaltet*“.

Die Ernährungsberatung hat, wie aus der Definition von LEITZMANN und SPITZMÜLLER ersichtlich wird, verschiedene Funktionen:

Informieren (spezifische Mitteilung): zum Zweck der Zunahme des Ernährungswissens und Klärung der günstigen Voraussetzung für das Ernährungsverhalten (PUDEL 1991,12; DIEDRICHSSEN 1993b,17; BURKHARD 2006,762).

Aufklären (unspezifische Mitteilung): zum Zweck der Vergrößerung des Ernährungsbewusstseins und der Sensibilisierung für Ernährungsfragen (PUDEL 1991,12).

Rat³ erteilen: eine aus der Perspektive des Beratenden heraus formulierte Bewertung einer Situation, die eine andere Person zu einer Handlung veranlassen soll (BOLAND 1991a,13; GÜNTHER 1996,57).

Orientierungshilfe leisten: Identifikation von individuellen Problemen, die ein gesundes Ernährungsverhalten behindern (VAN DEN BAN, WEHLAND 1984,14; DIEDRICHSSEN 1993b,15).

Handlungsaktivierung und Modifizierung: Veränderung des Ernährungsverhaltens und seiner Determinanten (BURKHARD 2006,762).

Zur Reflexion anregen: Der Ratsuchende soll seine Situation und seine Ernährungsgewohnheiten hinterfragen lernen (GÜNTHER 1996,57; MÜLLER-NOTHMANN 2008,57).

Observation: der Verhaltensänderung und Rückmeldung ihrer Folgen an den Ratsuchenden (KLEIN-LANGE, PUDEL 1998,5).

Es kann festgehalten werden, dass die Ernährungsberatung unterschiedliche Ziele verfolgt. Der Ernährungsberatungsprozess kann sowohl eine Einzelfunktion erfüllen (z.B. einen Ratsuchenden Informieren) oder aus einer Kombination verschiedener Funktionen bestehen (z.B. Informieren - Verhalten modifizieren - Verhaltensumstellung observieren).

Das Verständnis von Ernährungsberatung steht, wie gezeigt wurde, im Einklang mit den allgemeinen Merkmalen von Beratung (siehe Abschnitt 2.1).

³ Im Kontext der Ernährungsberatung wird Rat eher als Empfehlung verstanden.

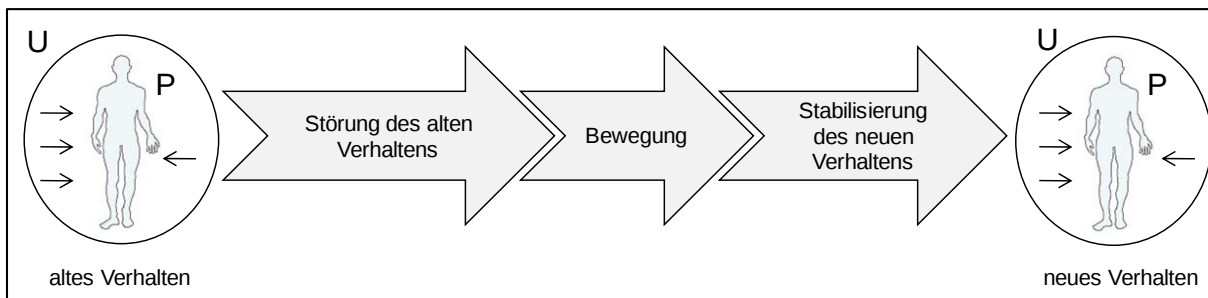
2.2.3 Exkurs: zwei Modelle zur Verhaltensänderung

An dieser Stelle soll die „Handlungsaktivierung und Modifizierung“ als eine der wichtigsten Funktionen von Beratung vertieft werden. Dazu werden zunächst zwei Modelle zur Erklärung einer Verhaltensänderung vorgestellt. Die Kenntnis darüber ist von Bedeutung, um zu verstehen, wie und wann im Rahmen einer Ernährungsberatung eine Verhaltensänderung erfolgen kann. Im Folgenden werden das **3-Phasenmodell** von LEWIN und das **Transtheoretische Modell der Verhaltensänderung** von PROCHASKA und DI CLEMENTE vorgestellt. Am Ende des Exkurses werden die zwei Modelle in einem modifizierten Modell zusammengefasst.

Das 3-Phasenmodell von LEWIN

Laut LEWIN basiert das menschliche Verhalten auf einem stationärem Gleichgewicht bestehend aus verschiedenen Kräften (in Bild 5 mit kleinen Pfeilen dargestellt), die das Individuum positiv (treibende Kräfte) oder negativ (hemmende Kräfte) beeinflussen. Grundlage von LEWINS Feldtheorie ist die Überlegung, dass das Verhalten (V) eine Funktion (f) der Person (P) und der Umwelt (U) darstellt: $V = f(P, U)$. Mit seinem 3-Phasenmodell liefert LEWIN eine Erklärung, wie eine Verhaltensänderung erfolgen kann. In der ersten Phase⁴, wird das alte Verhalten zunächst gestört und destabilisiert (*unfreezing*), damit in der Phase der Bewegung (*moving*) neue Verhaltensweisen gelernt und ausprobiert werden können. Dieses neue Verhalten muss in der letzten Phase (*refreezing*) stabilisiert werden (LEWIN 1947,35; BURNES 2004,985).

Bild 5: LEWINS 3-Phasenmodell der Verhaltensänderung



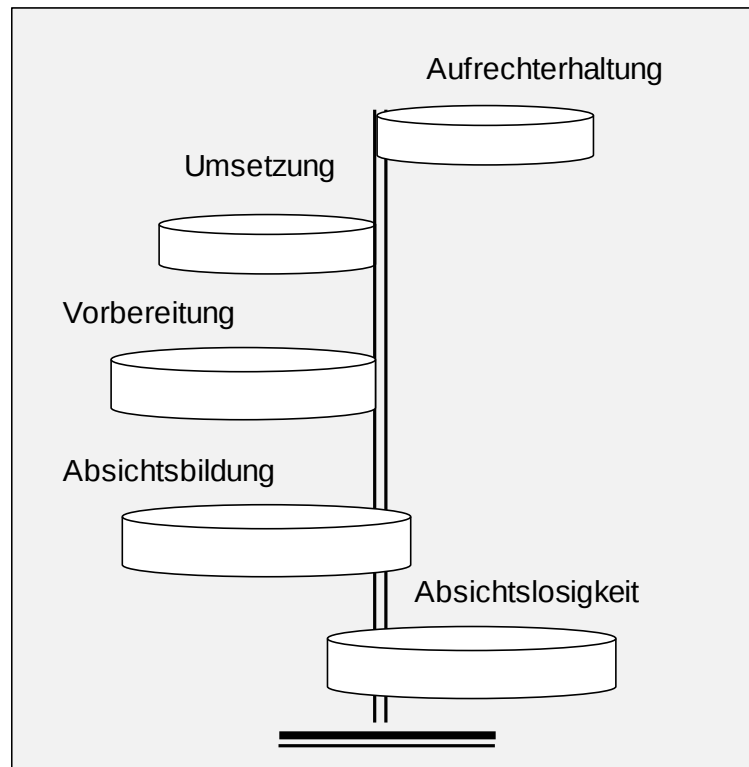
Das Transtheoretische Modell (TTM) der Verhaltensänderung

Ein weiteres Modell zur Erklärung von Verhaltensänderung ist das **transtheoretische Modell**, auch **Stages of Change-Modell** genannt (KELLER, VELICER, PROCHASKA 1999,2). Das Modell entstand in den 1970er Jahren in den USA, wo es vor dem Hintergrund der Raucherentwöhnung und Drogenabhängigkeit entwickelt wurde. Dem Modell zufolge wird unter Verhaltensänderung ein spiralförmiger Prozess verstanden, bei dem Menschen typischerweise fünf Stufen (*stages of change*) durchlaufen, um ein regelmäßig durchgeführtes Verhalten zu verändern oder zu beenden bzw. ein neues Verhalten zu beginnen und stabil beizubehalten (SEIBT 2011,567) (siehe Bild 6). Die Zeitspanne, in der Menschen in den einzelnen Stufen der Verhaltensänderung verbleiben, ist individuell verschieden. Eine erfolgreiche Verhaltensänderung kann nur dann erreicht

⁴ Der Begriff Phase ist an dieser Stelle leicht irreführend, da es sich wohl eher um einen zeitlich sehr begrenzten Moment handelt.

werden, wenn alle Stufen der Verhaltensänderung erfolgreich durchlaufen werden (KELLER, VELICER, PROCHASKA 1999,19).

Bild 6: Spiralmodell der Verhaltensänderung



Quelle: modifiziert nach KELLER, VELICER, PROCHASKA 1999,17ff

Die Phase der **Absichtslosigkeit** (*precontemplation*) ist gekennzeichnet durch:

- fehlende Intention zur Veränderung spezifischen Problemverhaltens in der absehbaren Zukunft (innerhalb der nächsten sechs Monate⁵),
- fehlende Absicht zur Verhaltensänderung durch: fehlende Informationen, Mangel an Problembewusstsein hinsichtlich der ungünstigen Konsequenzen, Resignation durch erfolglose Veränderungsversuche,
- sehr hohe Stabilität der Stufe (Menschen können sehr lang in dieser Stufe verharren) und
- Menschen in dieser Phase werden als resistent oder unmotiviert in Bezug auf eine Verhaltensänderung eingeschätzt.

Potentielle Veränderungsstrategien liegen in der Bewusstmachung für die Notwendigkeit einer Veränderung. Dies kann z.B. durch eine personalisierte Informierung über Risiken und Vorteile erfolgen (SEIBT 2011,567).

⁵ 6 Monate ist der Zeitabschnitt den Personen hinsichtlich einer beabsichtigten Verhaltensänderung realistischerweise überblicken können (GRIMLEY et al. 1994).

Die Phase der **Absichtsbildung** (*contemplation*) ist gekennzeichnet durch:

- die bewusste Auseinandersetzung des Menschen mit dem eigenen Risikoverhalten, ohne dass Maßnahmen zur Veränderung erfolgen,
- die ambivalente Einstellung gegenüber einer Veränderung, sodass keine Handlung erfolgt, trotz Absichtserklärung,
- die Abwägung von Argumenten und Gegenargumenten,
- die Offenheit des Menschen gegenüber neuen Erkenntnissen und Beobachtungen, für Auseinandersetzungen und neue Interpretationen und
- Stabilität der Stufe (Menschen können in dieser Stufe lange verharren).

Potentielle Veränderungsstrategien liegen in einer verstärkten Motivierung des Betroffenen und der Ermutigung spezifische Pläne zur Veränderung zu machen (SEIBT 2011,567).

Die Phase der **Vorbereitung** (*preparation*) ist gekennzeichnet durch:

- hochmotivierte Menschen, die bereit sind mit der Veränderung des problematischen Verhaltens zu beginnen (Proargumente überwiegen),
- die Absichtserklärung in den nächsten 30 Tagen das Zielverhalten zu erreichen und erste Schritte dieses Verhaltens in die Tat umzusetzen,
- vorhandene Handlungsintention und Verhalten zur Einleitung einer Veränderung und
- Instabilität, da es eine Durchgangsstufe ist.

Potentielle Veränderungsstrategien liegen in der Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung konkreter Verhaltenspläne und der Formulierung gradueller Ziele (SEIBT 2011,567).

Die Phase der (Handlungs-) **Umsetzung** (*action*) ist gekennzeichnet durch:

- aktiven Abbau problematischen Verhaltens und Umsetzung dafür notwendiger Veränderungen im eigenen Erleben (Veränderung kognitiver Bewertungsprozesse) und in den Umweltbedingungen,
- hohes Maß an Entschlossenheit und Engagement der Menschen,
- Erreichung und Beibehalten des Zielkriteriums und seit mehr als einem, aber weniger als 6 Monaten und
- hohe Aktivitätsphase im Prozess, jedoch mit hohem Rückfallrisiko.

Potentielle Veränderungsstrategien liegen in der sozialen Unterstützung und Bestätigung der Betroffenen sowie in der Formulierung von Problemlösungen und Feedback (SEIBT 2011,567).

Die Phase der **Aufrechterhaltung/Stabilisierungsstufe** (*maintenance*) ist gekennzeichnet durch:

- stabiles Beibehalten des Zielverhaltens seit mehr als sechs Monaten und
- hohe Aktivität der Phase, da Strategien aus der Handlungsstufe gefestigt und Maßnahmen zur Rückfallprophylaxe ausgeübt werden.

Potentielle Veränderungsstrategien liegen hier in der Sichtbarmachung von Rückfallsituationen und der Formulierung von Alternativen (SEIBT 2011,567).

Bild 7 vereint die angesprochenen Modelle in einer gemeinsamen Darstellung. Es wird deutlich, dass die Phase der *Absichtsbildung*, also die Phase des Auflistens und Abwägens von Pro- und Kontraargumenten einer Verhaltensänderung, der Ansatzpunkt der Ernährungsberatung ist. Hier ist der Mensch aufgrund seiner als problematisch empfundenen Situation intrinsisch motiviert, eigenes Ernährungsverhalten zu verändern. Der Ratsuchende hat seine Beratungsbedürftigkeit erkannt und sucht geistige Hilfe zur Lösung seines Problems. Die Aufgabe der Ernährungsberaterin ist es, den Ratsuchenden dabei zu unterstützen, den identifizierten Wunsch in eine Handlung umzusetzen.

In dieser Phase können in Anlehnung an SEIBT (2011,569) solche Prozesse bedeutsam sein, die kognitiv, affektiv und selbstevaluierend sind. Solche **kognitiv-affektiven Strategien** beziehen sich vorwiegend auf subjektive Bewertungsprozesse und das emotionale Erleben eines problematischen Verhaltens bzw. dessen Alternative. Beispiele hierfür sind:

Steigern des Problembewusstseins: bewusstes Wahrnehmen der Gründe, der Konsequenzen und der möglichen Veränderungswege für ein unerwünschtes Verhalten.

Wahrnehmung förderlicher Umweltbedingungen: das aktive Wahrnehmen und Bewusstmachen von Umweltbedingungen, die die Veränderung des Problemverhaltens begünstigen.

emotionales Erleben: Herstellung eines emotionalen Bezugs und persönlicher Betroffenheit zu dem Problemverhalten und seinen Konsequenzen, aber auch emotionale Konsequenzen einer Verhaltensänderung hin zum positiven Zielverhalten.

Selbstneubewertung: das bewusste Wahrnehmen von emotionalen und kognitiven Konsequenzen des eigenen Problemverhaltens. Zum Beispiel durch Analyse der persönlichen Wertvorstellungen und Orientierung an Modellpersonen, welche das Zielverhalten erreicht haben, Entwicklung alternativer Rollenbilder und das Ausmalen der damit verbundenen positiven Aspekte.

Neubewertung der persönlichen Umwelt: beschreibt das bewusste Wahrnehmen des eigenen Problemverhaltens bzw. des Zielverhaltens für die persönliche Umwelt.

In der Phase der Absichtsbildung findet demnach eine Destabilisierung alter Verhaltensweisen (*unfreezing*) statt. Der Prozess des Destabilisierens kann laut LEWIN

durch die Verstärkung der treibenden Kräfte, die Reduzierung hemmender Kräfte oder einer Kombination aus beiden erreicht werden. Ebenso hält er das emotionale Erleben in dieser Phase für bedeutungsvoll. So formuliert er über das Unfreezing Folgendes: *“To break open the shell [...] it is sometimes necessary to bring about deliberately an emotional stir-up.”* (LEWIN 1947,35).

In den Phasen der *Vorbereitung* und *Umsetzung* der Handlungspläne kann die Ernährungsberaterin unterstützend und begleitend tätig sein. Der Ratsuchende ist hier entschlossen, unerwünschtes Verhalten zu verändern und hat bereits erste oder gezielte Schritte (Handlungen) zur Umsetzung neuer Verhaltensweisen unternommen. Die Phasen der Handlungsbewertung und *Aufrechterhaltung* der neuen Verhaltensweisen kann ebenfalls durch die Ernährungsberaterin unterstützt werden. In diesen Phasen sind nach SEIBT (2011,567) die soziale Unterstützung, Belohnungen, sowie die Kontrolle des Umfeldes von Bedeutung. Solche **verhaltensorientierten Strategien** beschreiben in starkem Maße die handlungsbezogenen Strategien, die sich meist in beobachtbarem Verhalten manifestieren. Beispiele hierfür sind:

Selbstverwirklichung: Überzeugung, dass eine Veränderung möglich ist, sowie die Selbstverpflichtung, diese Veränderung umzusetzen; Formulieren einer Änderungsabsicht

Nutzen hilfreicher Beziehungen: aktives Bitten bzw. Einfordern konkreter sozialer Unterstützung

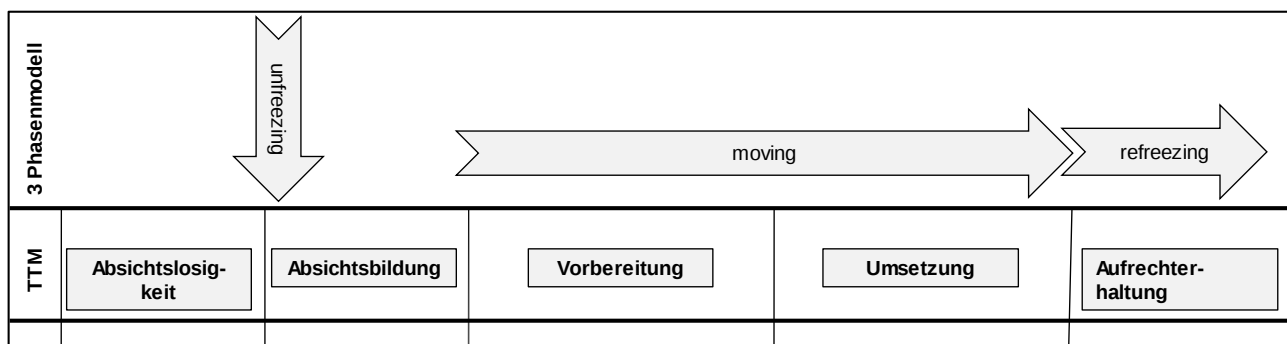
(Selbst)Verstärkung: Einsetzen von Belohnungen für Schritte, die in die erwünschte Richtung führen

Gegenkonditionierung: Ersetzen von ungünstigen Verhaltensweisen durch günstiges Verhalten im Sinne einer Problemlösung

Kontrolle der Umwelt: Entfernung von Auslösern für das Problemverhalten

Menschen in der Phase der *Absichtslosigkeit* haben keine Intentionen, ihr Ernährungsverhalten zu verändern, sodass die Ernährungsberatung hier nichts bewirken kann.

Bild 7: Modifiziertes Modell zur Verhaltensänderung



2.3 Die (Ernährungs)Beratung in Gruppen

Nachdem der Prozess der Verhaltensänderung modellhaft erklärt wurde, soll nun erläutert werden, welche Angebotsformen es in der Ernährungsberatung gibt, um diese zu initiieren. Da der Interessenschwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Ernährungsberatung in Gruppen liegt, erfolgt lediglich der Vollständigkeit halber eine Vorstellung der Einzelberatung. Die Beratung in Gruppen wird hingegen ausführlicher betrachtet.

2.3.1 Die Einzelberatung

Die häufigste Form der Ernährungsberatung ist die Einzelberatung (GÖLZ 2002,494). Eine Einzelberatung ist durch die zielorientierte, dyadische Interaktion zwischen einer professionellen Beraterin und einem hilfesuchenden Ratsuchenden, der ein Ernährungsproblem hat, charakterisiert (DIEDRICHSEN 1993b,28). Ziel ist es, „*im Rahmen von einem oder mehreren Einzelgesprächen individuelle Ernährungsprobleme durch Modifikation des Ernährungsverhaltens*“ (BURKARD, HUTH 2010,36) zu lösen. Die Einzelberatung ist gut geeignet für Menschen mit komplexen Ernährungsproblemen und solchen, die Schwierigkeiten haben, ihre Probleme mit mehreren Menschen zu besprechen und aus diesem Grund eine privatere Gesprächssituation bevorzugen (GÖLZ 2002,494). Die Einzelberatung ist die individuellste, aber auch zeit- und kostenintensivste Beratungsform (MÜLLER-NOTHMANN 2008,72). Da der Einzelberatung in der vorliegenden Arbeit keine Bedeutung zukommt, sei an dieser Stelle auf die entsprechende Literatur zur Einzelberatung verwiesen (vgl. PUDEL, WESTENHÖFER 1989,41; BOLAND 1991a,270ff; 1991b,85; KLEIN-LANGE, PUDEL 1998,7; SCHUTZ 1999,19; BURKARD, HUTH 2010,30).

2.3.2 Die Gruppenberatung

Im Folgenden wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Gruppe zu verstehen ist. Im Anschluss daran wird der Begriff Gruppenberatung definiert und Vor- und Nachteile dieser Beratungsform aufgezeigt. Der Blick zu den Themenfeldern Teamarbeit, Gruppenarbeit und Gruppendynamik dient der Ableitung von Bedingungen für erfolgreiche Ernährungsberatung in Gruppen.

Die Gruppe

Im Alltagsverständnis bezeichnet der Begriff *Gruppe* mehrere Personen, „*die in irgendeiner Weise als zusammengehörig betrachtet werden*“ (RECHTIEN 2004,360). In der wissenschaftlichen Literatur wird dann von einer Gruppe gesprochen, wenn ihre Mitglieder in eine zielgerichtete Interaktion miteinander treten und ihr Handeln und die damit verbundenen Ziele so aufeinander abstimmen, dass diese in dem entstehenden Beziehungsgeflecht, ganz oder teilweise, erreicht werden können (STAHL 2007,2). Dabei geht eine Gruppe über eine Dyade⁶ hinaus, besteht also mindestens aus 3 Personen, ist aber kleiner als eine Organisation, die sich meist aus einer sehr großen Zahl von Mitgliedern zusammensetzt (TENORTH, TIPPELT 2007,300). DIEDRICHSEN (1993b,62),

⁶ Dyade: [griech.-lat „Zweiheit“]: im pädagogischen Kontext v.a. als Begriff für Paarverhältnisse gebraucht (TENORTH H. E., TIPPELT R. 2007,169).

KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008,15) und RECHTIEN (2004,361) charakterisieren eine Gruppe anhand folgender Merkmale:

- **relative Kleinheit** (3 – 20 Personen),
- unmittelbarer **Kontakt** (Face-to-Face) zwischen den Mitgliedern möglich,
- gemeinsame **Ziele, Aufgaben, Normen und Werte** der Gruppenmitglieder,
- Vorhandensein von **Rollen, Funktionen und Positionen**, die aufeinander bezogen sind und die die Gruppenprozesse und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder steuern,
- Vorhandensein von **emotionalen Wechselbeziehungen** (Sympathie und Antipathie) zwischen den Gruppenmitgliedern,
- **relatives Überdauern**, von 3 Stunden bis zu vielen Jahren und
- ein **Wir-Gefühl** der Gruppenzusammengehörigkeit.

Sind diese Merkmale bis auf die gemeinsame Anwesenheit der Personen nicht gegeben wird, von einer **Gruppierung** (z.B. Warteschlange an der Supermarktkasse) gesprochen. Des Weiteren lässt sich der Begriff Gruppe vom Begriff *Team* abgrenzen. Ein Team ist durch die bestehende funktionale Arbeitsbeziehung charakterisiert und hat das ausschließliche Ziel die gemeinsame Aufgabe zu lösen (RECHTIEN 2004,361).

Gruppen können sich bezüglich verschiedener Aspekte ähneln oder unterscheiden (SADER 1991,39ff; RECHTIEN 2004,360). Wichtige Aspekte sind:

Zielsetzung: Das Ziel beeinflusst das Gruppengeschehen, sodass sich verschiedene Gruppenarten identifizieren lassen. Es werden u.a. Arbeitsgruppen, Freizeitgruppen, Therapiegruppen, Trainingsgruppen und solche unterschieden, die sich zur Durchsetzung gesellschaftlicher oder politischer Ziele zusammenfinden.

Gemeinsame Zeit: Es kann zwischen zeitlich determinierten ad-hoc-Gruppen (einmalig 2 Stunden), regelmäßigen Arbeitsgruppen (einmal wöchentlich zwei Stunden), Dauerarbeitsgruppen (werktäglich acht Stunden) und solchen Gruppen differenziert werden, die monatelang, 24 Stunden täglich, gemeinsam verbringen.

Gruppengröße: Es können Kleinstgruppen (2-6 Personen), (Klein-)Gruppen (3-20 Personen) und Großgruppen (über 25 Personen) unterschieden werden.

Entstehungszusammenhang: Gruppen entstehen entweder selbstständig, initiiert durch ihre Mitglieder selbst und unabhängig von einer formellen Organisation (informelle Gruppe) oder durch ein von außen definiertes Ziel, welches die Gruppenmitglieder unter Einhaltung bestimmter Regeln erreichen sollen (formelle Gruppe). Der Vollständigkeit halber sei hier noch ein dritter Gruppentypus erwähnt – die natürliche Gruppe der Familie. Diese wird auch als primäre Gruppe bezeichnet.

Gruppenzusammensetzung: Es werden offene von geschlossenen Gruppen unterschieden. In geschlossenen Gruppen bleiben die Mitglieder während des

gesamten Prozesses zusammen und gehen an einem gemeinsam definierten Endtermin auseinander. Anders als bei offenen Gruppen (fortdauernde Gruppen), wo sich die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder permanent ändern kann, gibt es bei der geschlossenen Gruppe keine Neuzugänge beim Ausscheiden einer Person.

Art der inneren Strukturierung: Hiermit ist u.a. das Vorhandensein verschiedener Kommunikationsstrukturen, die Ausbildung von Rollen und Rollenstrukturen und die Ausbildung von sozialen Normen zur Regelung des gemeinsamen Miteinanders⁷ gemeint. Eine innere Strukturierung über den Zeitverlauf ergibt sich aus den Phasen der Gruppenentwicklung (DIEDRICHSEN 1993b,64f; STAHL 2007,46ff; WELLHÖFER 2007,9ff). In der Gründungsphase (*Forming*) formt und strukturiert sich die Gruppe. Sie ist geprägt von Unsicherheit, Neugier und dem Wunsch nach Orientierung. In der Streitphase (*Storming*) geraten die Teilnehmer aufgrund ihrer Meinungsverschiedenheiten aneinander. Diese Phase ist geprägt von Spannungen, Konflikten und Protest. Die Vertragsphase (*Norming*) dient dazu, gemeinsame Regeln zu entwickeln, die die Zusammenarbeit strukturieren und eine Verhaltensorientierung ermöglichen. In der Leistungsphase (*Performing*) arbeiten die Gruppenmitglieder an der Erreichung ihrer Ziele. Zwischenmenschliche Konflikte sind einer Leistungsmotivation gewichen, die nun zur Erfüllung der Aufgabe zur Verfügung steht. Die Ablösephase (*Adjourning*) bildet den Abschluss des Gruppenprozesses. Die Gruppenmitglieder lernen aus den Ergebnissen der Arbeitsphase und ziehen Bilanz, um sich abschließend neu zu formieren.

Da nun hinreichend geklärt ist, was unter einer Gruppe verstanden wird, folgt nun die Definition von Gruppenberatung. Die Gruppenberatung hat in den letzten Jahren an Popularität zugenommen und kommt in unterschiedlichen Praxisfeldern (z.B. am Arbeitsplatz, im Sportverein, in der Kirchengemeinde, in politischen Parteien) und Ausprägungen (z.B. in Form von Psychodrama, Supervision, Gestalttherapie, Selbsthilfegruppen) zum Einsatz (GEORGE, DUSTIN 1988,3; WEIGAND 2009,209; COREY 2012,26ff).

GEORGE und DUSTIN (1988) definieren Gruppenberatung als „*use of group interaction to facilitate self-understanding as well as individual behavior change*“ (GEORGE, DUSTIN 1988,3).

GAZDA (1989) versteht Gruppenberatung als „*growth engendering and prevention and remediation oriented*“ (GAZDA 1989,10) und grenzt sie somit gegenüber *group guidance* und *group psychotherapy* ab (vgl. Bild 8). Er weist jedoch darauf hin, dass es durchaus Überschneidungen zu den anderen Gruppenarbeitsformen gibt.

⁷ Zur Vertiefung dieses Aspektes kann u.a. folgende Literatur empfohlen werden: BROCHER 1999; ANTONS et al. 2001; WELLHÖFER 2007; KÖNIG, SCHATTENHOFER 2008.

Bild 8: Abgrenzung der Gruppenberatung von anderen Gruppenarbeitsformen⁸

	vorbeugend und selbststärkend	vorbeugend, selbststärkend, abhelfend, wiederherstellend	abhelfend, wiederherstellend
	Group Guidance	Group Counseling	Group Psychotherapy
Inhalt	Vorbeugend und selbststärkend: erzieherische bzw. schulische, berufliche persönliche und soziale Maßnahmen (z.B. Information), um geeignete bzw. angemessene Lebensentscheidungen treffen zu können	vorbeugend: Klienten sind gesellschaftsfähig, aber haben Probleme in ihrem Leben selbststärkend: Anreize und Motivation wird bereit gestellt, um Veränderungen im Leben herbeizuführen abhelfend, wiederherstellend: Potentiale werden gefördert, um nach der Intervention schnell wieder hergestellt zu sein	abhelfend, wiederherstellend: längerfristige wieder-aufbauende, analytische Intervention, welche auf das Unbewusste und auf schwere emotionale Probleme fokussiert ist. Dabei werden Methoden der Tiefenanalyse angewendet, um den Patienten zu heilen.

Quelle: modifiziert nach GAZDA 1989,10

COREY (2012,28) charakterisiert Gruppenberatung wie folgt: *“Group work emphasizes interpersonal communication of conscious thoughts, feelings, and behavior within a here-and-now time framework. Counseling groups are often problem oriented, and the members largely determine their content and aims. [...] Group counseling tends to be growth oriented in that the emphasis is on discovering internal resources of strength.”*

Gruppenberatung wird demnach zur Lösung und Klärung von Schwierigkeiten eingesetzt, die bei den Gruppenmitgliedern aktuell vorliegen. Dabei tauschen sich die Gruppenmitglieder über ihre Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen unter Berücksichtigung der gruppenspezifischen Prinzipien (Unfreezing, Hier-und-Jetzt, Feedback) aus. Beratungsgruppen arbeiten wachstumsorientiert, d.h. sie sind auf die (Wieder-)Entdeckung persönlicher Ressourcen und Stärken ausgerichtet, die eine selbstständige Problemlösung ermöglichen.

Neben den von COREY (2012,28) beschriebenen psychosozialen Funktionen von Gruppenberatung ergänzt WEIGAND (2009,209) drei weitere Funktionen, welche die Gruppenberatung in der alltäglichen und beruflichen Lebenswelt erfüllen kann:

- gemeinsames Überlegen und Beraten wie Probleme gelöst werden sollen,
- das Vertreten und Verhandeln der eigenen Interessen gegenüber anderen Personen oder Gruppen und
- gemeinsames Teilen der Verantwortung für bestimmte Entscheidung.

Im beruflichen Kontext findet Gruppenberatung je nach Zielsetzung als themenbezogene, personenbezogene oder berufsbezogene Gruppenberatung statt (BROCHER 1999,2f).

⁸ Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Übersetzung der Begriffe wird auf eine deutsche Übersetzung der Abbildung verzichtet.

Bei der **themenbezogenen Gruppenberatung** steht die Lösung einer konkreten Aufgabe im Zentrum des Beratungsgeschehens. Die teilnehmenden Personen werden als Alltagsexperten verstanden, die zur Lösung des Problems beitragen, ohne dass persönliche oder gruppendynamische Aspekte Berücksichtigung finden.

Im Mittelpunkt der **personenbezogenen/identitätsorientierten Gruppenberatung** steht die teilnehmende Person mit ihren Ängsten, Befindlichkeiten, Konflikten und persönlichen Spannungsfeldern. Dieser Gruppenberatungsansatz zielt darauf ab, individuelles Verhalten und Handeln gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern zu reflektieren und so zur Persönlichkeitsentwicklung der Einzelperson beizutragen.

Der Ausgangspunkt der **berufsbezogenen Gruppenberatung** ist die berufsbezogene 'Sache selbst' aus der sich Veränderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten für die Einzelperson oder die Gruppe ergeben. Der Teilnehmer tritt demnach gleichzeitig als Alltagsexperte für die Sache, als Gruppenmitglied und als vom Thema Betroffener auf. Das Ziel dieses Beratungsansatzes ist die Entwicklung der Gruppe oder Einzelperson in ihrer konkreten berufsbezogenen Problemsituation.

Eine genaue Trennung ist in der Praxis kaum vorstellbar, da sich die Formen der Gruppenberatung vermischen. Es ist jedoch nach BROCHER (1999,5) wichtig für die Gruppenleiterin, zu wissen, welches Ziel mit der Gruppenberatung erreicht werden soll, sodass diese Einteilung eine erste Orientierung bietet.

Aus den beschriebenen Aspekten für eine Gruppe und den Definitionen des Begriffs Gruppenberatung (vergl. Abschnitt 2.3.2.) ergeben sich für das Verständnis von Gruppenberatung folgende Merkmale:

Die Gruppenberatung

- ist eine **identitätsorientierte Gruppe**, da es den Mitgliedern nicht ausschließlich um gemeinsame Aktionen geht, sondern um die Gruppenmitglieder selbst mit ihren Fragen, Problemen und Betroffenheiten (RECHTIEN 2004,362).
- ist eine **formelle Gruppe**, da sie meist aufgrund eines von außen definierten Ziels entsteht und Regeln vorgibt (RECHTIEN 2004,362). Die Inhalte der gemeinsamen Arbeit sind jedoch häufig nicht vorbestimmt und werden mit der Gruppe gemeinsam festgelegt.
- hat die Hervorbringung und Stärkung von individuellen Ressourcen zur Lösung eines konkreten, als schwierig empfundenen Problems, zum Ziel (COREY 2012,28).
- kann im Laufe ihres Fortbestehens ein hohes Maß an **Wir-Gefühl** entwickeln (RECHTIEN 2004,363).
- ist für eine vorher vereinbarte **mittelfristige Dauer** angelegt und endet, wenn die Gruppe ihre Ziele weitgehend erreicht hat (BROCHER 1999,5).
- bestehen aus einer Gruppengröße von 3-20 Personen.

2.3.3 Exkurs: Themenzentrierte Interaktion und Gruppendynamik

Zum besseren Verständnis der Gruppenberatung erscheint die Einbeziehung der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von COHN und darüber hinaus weitere gruppendynamische Aspekte sinnvoll, da die Zielsetzung der Ernährungsberatung in Gruppen weit über die Vermittlung von Wissensinhalten hinausgeht. Die Gruppenberatung hat vielmehr das Ziel, Veränderungen im Verhalten der Gruppenmitglieder zu bewirken (DIEDRICHSEN 1993b,61). Im Folgenden wird zunächst das Arbeitskonzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) vorgestellt.

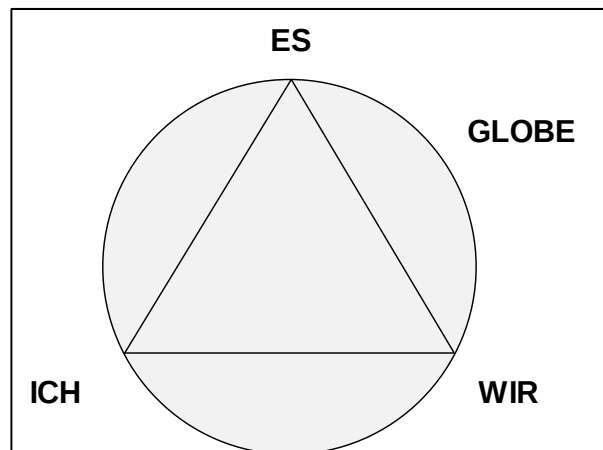
Die Themenzentrierte Interaktion

Ein wichtiges Konzept zur Arbeit mit Gruppen ist die themenzentrierte Interaktion (TZI) von COHN. Die TZI ist eine Methode, *„die individuelle, zwischenmenschliche und sachliche Aspekte zu einem pädagogischen Konzept verbindet, das alle Chancen hat, Lerninhalte und Arbeitsprobleme nicht nur vordergründig auf der intellektuellen Ebene abzuhandeln, sondern Kopf, Herz und Hand gleichermaßen einzubeziehen“* (LANGMAACK 1991,1). Als zentrale Elemente des Gruppenprozesses werden das **ICH** (persönliches beteiligt sein), das **WIR** (der Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern) und das **ES** (Interesse am Thema/Inhalt) angesehen (vgl. Bild 9). Die Gruppenleiterin versucht eine Balance zwischen dem ICH, dem ES und dem WIR unter Einbeziehung des jeweiligen Umfeldes (GLOBE) zu erreichen (LANGMAACK 1991,6).

Je nach Ziel, Situation und Charakteristika der Gruppenmitglieder steht innerhalb einer Gruppeninteraktion entweder das Thema (z.B. bei einer Informationsveranstaltung), die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer (Therapiegruppen) oder der Umgang der Gruppenmitglieder untereinander (z.B. im gruppendynamischen Training) im Vordergrund (WELLHÖFER 2007,133).

Für die Anwendung der TZI hat sich die Einhaltung verschiedener Postulate als hilfreich herausgestellt (LANGMAACK 1991,12ff; WELLHÖFER 2007,127ff). Zwei davon sollen an dieser Stelle vorgestellt werden. Eine Anforderung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit ist die Verhaltensanforderung 'Sei dein eigener Vorsitzender'. Diese besagt, dass jedes Gruppenmitglied selbstverantwortlich für sich handeln und sich selbst leiten soll, jedoch auch das Recht der anderen, dieses zu tun, respektieren muss. Eine zweite wichtige Verhaltensanforderung ist die Regel 'Störungen haben Vorrang'. Sie besagt, dass Gefühle und Störungen in der Gruppe angesprochen werden müssen, da sonst der Lern- und Wachstumsprozess erschwert wird (WELLHÖFER 2007,131f).

Bild 9: Die Struktur der themenzentrierten Interaktion



Quelle: modifiziert nach LANGMAACK 1991,6

Im Falle einer Ernährungsberatung in Gruppen liegt das dynamische Gleichgewicht zu Beginn auf dem Thema (ES) und wird je nach Phase der Gruppenentwicklung auf die Schwerpunkte ICH und WIR verlagert.

Nach diesem kurzen Exkurs zum Thema TZI sollen im Folgenden nun die Grundaspekte der Gruppendynamik aufgezeigt werden, da diese in der Gruppenberatung eine Rolle spielen.

Die Gruppendynamik und ihre Arbeitsprinzipien

Mit dem Begriff Gruppendynamik werden laut KÖNIG (1995,11) drei Ebenen bezeichnet:

1. die sozialpsychologischen, bzw. sozio- und psychodynamischen Prozesse, die in der sozialen Praxis in und zwischen Gruppen stattfinden,
2. Theorien und Konzepte, die sich mit den Strukturen und Prozessen in (geleiteten) Kleingruppen beschäftigen und
3. die angewandte Gruppendynamik, also die Gruppendynamik als professionelle Methode.

Die Anwendungsfelder der Gruppendynamik sind vielfältig. Sie umfasst die Arbeit im kirchlichen Bereich, die Sozialarbeit, die Therapie, die Erwachsenenbildung, die Personalentwicklung, das Führungskräfte-Training in Wirtschaftsunternehmen, die Supervision und die Organisationsentwicklung (KÖNIG 1995,12). Egal welche Form von Zusammenarbeit in Gruppen vorherrscht, es sind immer Bewegungen vorhanden, die die gemeinsame Arbeit vorantreiben oder blockieren. Diese Prozesse haben in der Regel wenig mit dem Thema zu tun, wirken sich aber auf der Sachebene aus. Aus diesem Grund sollte die Gruppenleiterin die Gruppenprozesse im Blick behalten und an bestimmten Stellen bewusst steuern (MAURER 2008,66). Im Folgenden werden die drei zentralen gruppenspezifischen Arbeitsprinzipien beschrieben, die auch in der Ernährungsberatung in Gruppen Beachtung finden sollten.

Das Hier-und-Jetzt-Prinzip

Das **Hier-und-Jetzt-Prinzip** erfüllt eine Doppelfunktion. Zum einen bezeichnet es den Wahrnehmungsfokus, in dem sich der Gruppendynamiker einer sozialen Situation nähert. Zum anderen beinhaltet das Hier-und-Jetzt-Prinzip eine Einladung an die Beteiligten, ihre Wahrnehmung und Ideen zur Verfügung zu stellen, um das thematisierte Problem oder die Fragestellung zu bearbeiten (KÖNIG 2004,3f). Die Thematisierung einer Fragestellung oder eines Problems hat Bedeutung für das Hier-und-Jetzt der Person und wird innerhalb der aktuellen gruppenspezifischen Aktivität mit der Gruppe bearbeitet. Dabei sind Exkurse in die Vergangenheit oder die Zukunft nötig. Dazu müssen die Fragestellungen und Probleme für alle Beteiligten klar kommuniziert werden, um auf Gruppenebene darüber in eine Metakommunikation zu gelangen. Die Wahrnehmung im Hier-und-Jetzt kann auf folgenden Ebenen stattfinden: 1. Wahrnehmung dessen, was die Situation in einer Person auslöst (*Wie es mir gerade geht*), 2. Wahrnehmung und Beschreibung des Verhaltens anderer (*Was beobachte ich? Wie beschreibe ich es? Und was löst es bei mir aus*) und 3. das Geschehen in der Gruppe (*Was spielt sich zwischen den Teilnehmern ab? Welche Interaktion beobachte ich?*) (VATER 2008,156).

Das Feedback

Der Begriff **Feedback** stammt aus der Kybernetik, d.h. der Lehre von den Regelungsprozessen von Maschinen, lebenden Organismen und sozialen Organisationen und bezeichnet ursprünglich die Rückmeldung, Rückkopplung oder „Rückfütterung“ von Informationen (FENGLER 1995,179). Feedbackprozesse werden definiert als gemeinsame Verständigungsleistung von zwei oder mehr Personen (FENGLER 1995,180). Dabei beobachtet A das Verhalten von B und beschreibt B dieses Verhalten verbunden mit der gefühlsmäßigen Resonanz, welche dieses Verhalten in A bewirken (SADER 1991,149, zitiert nach LEHMKÜHLER, ROSCHER 1975,120). Durch das bewusste Geben und Empfangen von Rückmeldungen können die Gruppenmitglieder eigenes Verhalten reflektieren und erfahren eine Stärkung hinsichtlich des Selbstbewusstseins und der Selbstakzeptanz (DIEDRICHSEN 1993b,61). Das Feedback ist Grundlage sozialer Lernprozesse, da wir über Feedback die Seiten unseres Selbstbildes beleuchten, die uns selbst unbekannt, anderen jedoch bekannt sind (die sogenannten „*blinden Flecken*“; Johari-Fenster⁹). Andere wissen durch Beobachtung oft mehr über eine Person als diese sich selbst eingestehen will oder kann. Durch eine direkte Rückmeldung bezüglich der „*blinden Flecke*“ ist der Mensch in der Lage, eigene Verhaltensweisen zu reflektieren und zu verändern. Feedbackprozesse in einer Gruppe wirken nicht nur vom Feedbackgeber zum Feedbacknehmer, sondern sie wirken auch auf andere Gruppenmitglieder, wobei die Wirkung für die anderen Gruppenmitglieder relevant oder irrelevant sein kann (SADER 1991,151). Der Umfang und die Tiefe des Feedbacks richten sich nach dem bestehenden Vertrauensverhältnis zwischen den Gruppenmitgliedern (WELLHÖFER 2007,49). Es wird deutlich, dass Feedback für soziale Lernprozesse von besonderer Bedeutung ist (SADER 1991,149; WELLHÖFER 2007,47).

Das Unfreezing

Das Prinzip des **Unfreezing** meint das Bewusstwerden, das Überprüfen und das Reflektieren über bereits verfestigte, wenig hinterfragte Verhaltensweisen. Durch Feedback und Selbstreflexion kommt es zu einer Verunsicherung über diese gewohnten Handlungsmuster und zum Bruch mit Routinen (AMANN 2004,57; STÜTZLE-HEBEL 2010,70). Dabei wird das Verhalten zunächst betrachtet, ohne es bereits verändern zu wollen. Diese Fokussierung geht oft mit Unsicherheit und Angst einher, führt aber zu einem mentalen und tatsächlichen Suchen nach Handlungsalternativen. Das Unfreezing ist weniger als ein allmähliches Abschmelzen zu verstehen, sondern als emotionale Aufrüttelung im Sinne eines Eisbrechers (KÖNIG 2000,20).

Die weiteren gruppendynamischen Prinzipien der Niedrigstrukturiertheit und initialen Verunsicherung sowie die doppelte Orientierung auf Struktur und Prozess, wie sie für die gruppendynamischen Trainings von Bedeutung sind, werden hier nicht näher beschrieben, da sie für die Ernährungsberatung in Gruppen nicht relevant sind. Anders als bei gruppendynamischen Trainings gibt es bei der Ernährungsberatung in Gruppen eine klare

⁹ Das JOHARI-Fenster wurden nach den beiden Psychologen Josef Luft und Harry Ingham benannt und stellt die Veränderungen des Selbst- und Fremdbildes im Verlauf einer Gruppenentwicklung dar. Das JOHARI-Fenster ist ein Quadrat mit 4 Feldern ABCD. Die waagerechte Seite des Quadrates symbolisiert das Selbstbild der Person mit den Verhaltensbereichen, die der Person bekannt (A) und unbekannt (B) sind. Die Senkrechte des Quadrates beinhaltet die Verhaltenseigenschaften, die der Öffentlichkeit (Fremdbild) bekannt (C) und unbekannt (D) sind (WELLHÖFER 2007,50).

Struktur und eine methodische Führungsrolle der Beraterin. Zur Vertiefung dieser Prinzipien liefern KÖNIG (1995), KÖNIG, SCHATTENHOFER (2008) und RECHTIEN (2007) entsprechende Literatur. Da die gruppendynamischen Arbeitsprinzipien ausführlich beschrieben wurden, soll im Folgenden auf die Vor- und Nachteile der Gruppenberatung eingegangen werden.

2.3.4 Vor- und Nachteile von Ernährungsberatung in Gruppen

Vorteile

Die Ernährungsberatung in Gruppen wurde lange auf eine reine Informationsvermittlung reduziert (GÖLZ 2002,494). Heute ist bekannt, dass die Gruppenberatung im Vergleich zur Einzelberatung neben zeit- und finanzökonomischen Vorteilen viele weitere Vorzüge aufweist (MÜLLER-NOTHMANN 2008,74; COREY 2012,28). Ernährungsberatung in Gruppen findet zum einen immer zwischen den Gruppenmitgliedern und der Beraterin statt und zum anderen zwischen den Gruppenmitgliedern selbst (RECHTIEN 2004,360). Aus Letzterer erwächst die Stärke der Gruppenberatung, da sie die Gruppeninteraktionen und -dynamik nutzt, um das Selbstverständnis des Ratsuchenden zu steigern und gezielt Veränderungen im Ernährungsverhalten der Gruppenmitglieder zu bewirken (DIEDRICHSEN 1993b,61). Die Gruppenberatung ermöglicht, dass die Einzelperson *„persönliche Einsichten gewinnt und die Kraft findet, sich persönlich zu ändern“* (KNOWLES 1971,14). Bei der Gruppenberatung bietet die Gruppe als soziales System der Einzelperson Möglichkeiten der Orientierung (RECHTIEN 2004,362) sowie Hilfe und emotionalen Rückhalt, um die gesetzten Ziele zu verwirklichen (BURKARD, HUTH 2010,36). In der sozialen Situation der Gruppe machen die Gruppenmitglieder Erfahrungen, helfen einander, sich etwas bewusst zu machen und versuchen gemeinsam, Verhaltensmuster zu ändern (KNOWLES 1971,17). Die Gruppenberatung ermöglicht darüber hinaus eine Entlastungsfunktion, da Gruppenmitglieder Ermutigung und Erleichterung dadurch erfahren, dass sie feststellen, dass andere Mitglieder gleiche oder ähnliche Probleme haben (DIEDRICHSEN 1993b,61). Die Motivation¹⁰ ist in der Gruppenberatung ebenfalls höher als in der Einzelberatung (WEGGE 2004,55f; MÜLLER-NOTHMANN 2008,72). Zur Begründung wird hier angeführt, dass die Arbeit in einer Gruppe *„grundlegende Bedürfnisse des Menschen nach sozialem Anschluss (Geselligkeit) und Macht (Einflussnahme) erfüllt [...] und die Identifikation (Bindung) an die Ziele der Gruppe stärkt“* (WEGGE 2004,55). Ein weiterer Aspekt ist der emotionale Gruppenvorteil, denn die Gruppenmitglieder entwickeln ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Sicherheit (Wir-Gefühl). Dieses Klima des Angenommen-Seins und des gegenseitigen Vertrauens erlaubt es, dem Einzelnen *„seine Vorsicht und die Zensur des Denkens und Fühlens fallenzulassen“* (KNOWLES 1971,20), woraus die Freiheit und Spontanität entsteht, neue Verhaltensweisen zu erproben. Die Mitglieder grenzen sich als Wir-Gruppe (Gruppenkohäsion) gegen andere Gruppen ab (RECHTIEN 2004,363; NERDINGER 2011,98). Ein weiterer Vorteil des Mehrpersonen-Settings ist die Möglichkeit des sozialen Lernens. Darunter wird u.a. *„das Erlernen*

¹⁰ Das Wort Motivation wird in der vorliegenden Arbeit als Sammelbegriff für alle kognitiven und emotionalen Prozesse verstanden, die menschliches Verhalten antreiben und/oder dem Individuum ermöglichen, sein eigenes Handeln nach den zu erwartenden Handlungsergebnissen und deren Folgen auszurichten und selbst zu steuern (SCHNEIDER, SCHMALT 2000,34; HECKHAUSEN, HECKHAUSEN 2010).

sozialer Verhaltensweisen“ (WELLHÖFER 2007,117) verstanden. So bietet die Gruppe „eine positive Lernatmosphäre, in der die Einzelnen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen experimentieren können, in denen sie Zuwendung (Verstärkung) für (erwünschtes) erfolgreiches Verhalten bekommen, in der kompetente Modelle (Gruppenführer, Seminarleiter) vorhanden sind, die neue Möglichkeiten aufzeigen“ (WELLHÖFER 2007,116). Nicht nur die Gruppenleiterin stellt ein Modell für die eigenen Entwicklungs- und Veränderungsbemühungen dar, sondern jedes Gruppenmitglied bietet die Möglichkeiten des „stellvertretenden Lernens“ (RECHTIEN 2004,371) durch Beobachtung an. Ein weiterer Vorteil von Gruppenberatung ist, dass die Lösungsmöglichkeiten für Probleme in einem Gruppenberatungskontext diskutiert und sanktionsfrei erprobt werden können (RECHTIEN 2004,372).

Das Wort Synergie wird oft im Zusammenhang mit Gruppen gebracht und bezeichnet die Annahme, dass Gruppen bei der Lösung eines Problems zu schnelleren und besseren Ergebnissen kommen als die Einzelperson, da Einzelkräfte addiert werden (RECHTIEN 2004,370; WEGGE 2004,32; WELLHÖFER 2007,57). In einer Gruppe können z.B. mehr Informationen behalten und erinnert werden und Fehler, bzw. Fehleinschätzungen anderer können erkannt und korrigiert werden (WEGGE 2004,53f). Darüber hinaus existieren innerhalb einer Gruppe verschiedene Rollen, sodass verschiedene Experten den Wissensspeicher der Gruppe füllen und damit das Gruppenwissen (*transaktives Gedächtnis*) bereichern.

WELLHÖFER (2007,54) weist jedoch darauf hin, dass solche Gruppenvorteile nur dann eintreten, wenn die Gruppenmitglieder bereit sind, folgende Regeln zu beachten:

- alle Gruppenmitglieder müssen motiviert sein, die Fragestellung gemeinsam zu lösen,
- jedes Gruppenmitglied muss sich zunächst allein und unabhängig von den anderen Gruppenmitgliedern mit der Fragestellung beschäftigen,
- die Einzelergebnisse müssen in der Gruppe diskutiert werden, wobei sich jedes Mitglied aktiv einbringt und seinen Standpunkt für alle nachvollziehbar darlegt,
- Einzellösungen müssen akzeptiert werden und
- die Gruppenlösung muss von allen Mitgliedern befürwortet werden.

Diese Gruppenregeln sind besonders für themenbezogene Gruppenarbeit von Bedeutung, bei der es darum geht, ein Problem kognitiv zu lösen. Für die Gruppenberatung lassen sich daraus grundlegende Verhaltensregeln für den Umgang der Mitglieder untereinander ableiten. So ist die Motivation der Gruppenmitglieder eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an einer Gruppenberatung. Durch gegenseitigen Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz ist es möglich, dass sich jedes Mitglied in die Gruppe einbringen kann. So haben die Rogersvariablen (vergl. Abschnitt 2.1.1) auch im Rahmen der Gruppenberatung Gültigkeit.

Nachteile

In Rahmen einer Gruppenberatung kann es zur Ausbildung eines Gruppendrucks (Konformitätsdruck) auf die einzelnen Gruppenmitglieder kommen (WELLHÖFER 2007,60). Unter Konformitätsdruck wird ein „Sich-Anschließen an die wahrgenommene

einheitliche Gruppenaussage“ (SADER 1991,162f) verstanden. Unter dieses Phänomen können verschiedene Ausprägungen subsummiert werden: *Nachahmung* meint, dass ein Gruppenmitglied einem anderen folgt ohne sich inhaltlich zu distanzieren. Im Unterschied dazu bezeichnet Konformität das Handeln eines Gruppenmitgliedes im Sinne der Gruppenmeinung mit innerlicher Distanzierung. Die dritte Ausprägung, *Gehorsam*, beschreibt das Handeln eines Gruppenmitgliedes durch explizite Aufforderung aufgrund erlebter Autorität. Der Konformitätsdruck kann demnach die Gruppenentscheidungen beeinflussen, was zum Gruppendenken führt (WELLHÖFER 2007,61ff). Gruppendenken wird als Erklärung für fehlerhafte Entscheidungen von unter Druck (Stress) geratenen, kleinen Gruppen herangezogen. Kernaspekte des Gruppendenkens sind Überschätzung des eigenen Selbstwertes (Macht) und der Loyalität, unvollständige bzw. verzerrte Informationsverarbeitung und ein starker Zwang zur Einheitlichkeit innerhalb der Gruppe (WEGGE 2004,79). WEGGE (2004,80) weist jedoch darauf hin, dass das Gruppendenken auch in qualitativ guten Entscheidungsprozessen zu finden ist und demzufolge nicht immer nachteilig sein muss.

Weitere Nachteile können vor allem in Bezug auf themenbezogenen Gruppenaktivitäten durch Motivationsverluste entstehen. Hier kann u.a. der *soziale Müßiggang*, das Trittbrettfahrer-Phänomen und das Phänomen „*nicht der Dumme sein zu wollen*“ benannt werden (WEGGE 2004,84f; NERDINGER 2011,103f). Unter dem sozialen Müßiggang, oder sozialem Faulenzen, werden die Effekte bezeichnet, „*in denen das Individuum in der Gruppe weniger motiviert ist und weniger leistet als alleine*“ (WEGGE 2004,87). Diese Motivationsverluste treten dann auf, wenn die geleisteten Einzelbeiträge nicht identifizierbar oder bewertbar sind (NERDINGER 2011,103). Das Phänomen des Trittbrettfahrens beruht auf der bewussten Entscheidung eines Gruppenmitgliedes, seine Einzelleistungen zu reduzieren (NERDINGER 2011,103). Grund hierfür ist die Annahme der Person, dass ihre eigenen Leistungen für das Gruppenergebnis überflüssig bzw. irrelevant sind (WEGGE 2004,85). Das Gefühl „*nicht länger der Dumme sein zu wollen*“ beschreibt einen weiteren Motivationsverlust in einem Mehrpersonen-Setting. Hierunter wird die bewusste Entscheidung verstanden, die eigene Leistung zu reduzieren, weil beobachtet wird, dass andere Mitglieder der Gruppe das Verhalten von Trittbrettfahrern zeigen (WEGGE 2004,85; NERDINGER 2011,98). NERDINGER (2011,102) kommt zu dem Schluss, dass bisher mehr Motivationsprobleme als -gewinne in Gruppen nachgewiesen und empirisch gesichert wurden.

Die beschriebenen Nachteile von Gruppenaktivitäten beziehen sich, wie bereits erwähnt, überwiegend auf Gruppen mit starker Themen- bzw. Aufgabenorientierung. Nichtsdestotrotz lassen sich die möglichen Nachteile auch auf die Gruppenberatung übertragen, da hier ähnliche gruppensdynamische Prozesse zum Tragen kommen. Eine Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, sieht NERDINGER (2011,104) in einer Harmonisierung (Feinabstimmung) der Gruppenzusammensetzung unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der Mitglieder, Ziele der Gruppenarbeit, Gruppengröße und der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Tabelle 1 fasst die Vor- und Nachteile der Gruppenberatung noch einmal zusammen.

Tab. 1: Gegenüberstellung Vor- und Nachteile von Gruppenberatung

Vorteile Gruppenberatung	Nachteile Gruppenberatung
• zeit- und finanzökonomische Vorteile • kreatives Potential der Gruppe nutzen • Hilfe und Rückhalt • Orientierung • Entlastungsfunktion (Ermutigung und Erleichterung) • soziales Lernen (Berater und andere Gruppenmitglieder als Lernmodelle verfügbar) • Wir-Gefühl (Mehr Motivation)	• Ausbildung Konformitätsdruck • Ausbildung von Gruppendenken • Motivationsverluste (Sozialer Müßiggang, Trittbrettfahrer, „nicht der Dumme sein wollen“)

2.3.5 Anforderungen an die Gruppenberaterin

Aus dem bisherigen Beratungsverständnis und dem Verständnis von Ernährungsberatung im Speziellen ergeben sich spezifische Anforderungen für die Beraterin in einer Gruppenberatung. Die Ernährungsberatung in Gruppen beruht auf dem persönlichen Gespräch zwischen einer Beraterin und einer Gruppen, in dem spezifische Probleme und Fragestellungen aufgearbeitet werden (MEYER-KRUSE 2013,110). Bekannt ist, dass die Persönlichkeit der Beraterin und die Art und Weise, wie sie die Gruppe leitet, ausschlaggebend für den Erfolg und die Effektivität der Gruppe ist (GEORGE, DUSTIN 1988,34). Im Folgenden wird geschildert, welche Anforderungen die Ernährungsberaterin erfüllen muss, um eine erfolgreiche Gruppenberatung realisieren zu können.

Die Anforderungen an eine erfolgreiche Gruppenberatung sind unmittelbar an die Persönlichkeitsstruktur und das Verhalten der Beraterin gebunden. Um ein „*wachstumsförderndes Klima*“ (ROGERS 1981,66) für den Ratsuchenden zu schaffen, muss die Beraterin selbst dieses Potential ausleben und offen sein für die Veränderungen, bei der sie die Gruppenmitglieder unterstützen will (COREY 2012,39ff). Im Folgenden werden die Anforderungen einer Beraterin in Gruppen vorgestellt:

Emotionale Präsenz: Die Gruppenberaterin ist sich zu jeder Zeit ihrer eigenen Gefühle bewusst und kann diese den Gruppenmitgliedern kommunizieren. Sie ist bereit, sich den Belangen der Gruppenmitglieder bedingungslos anzunehmen. Emotionale Präsenz meint darüber hinaus, dass sich die Gruppenberaterin im Hier-und-Jetzt den Belangen der Gruppe widmet und alles andere außerhalb (da und dort) der Gruppe vernachlässigt.

Persönliche Stärke: Die Gruppenberaterin ist sich ihrer Stärken, Schwächen und um ihre Wirkung auf Andere bewusst. Sie weiß diese gezielt einzusetzen, um Andere zu motivieren (Empowerment).

Courage: Die Gruppenberaterin versteckt sich nicht hinter ihrer spezifischen Rolle, sondern übernimmt Verantwortung für die Gruppe, indem sie Risiken zum Wohle der Gruppe eingeht und Fehler zugibt. Sie fordert Teilnehmer heraus, indem sie sie mit deren Realität konfrontiert. Die Gruppenberaterin

diskutiert gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern die entstehenden Gedanken und Gefühle und reflektiert den Gruppenprozess.

Fähigkeit zur Selbstkonfrontation: Eine Hauptaufgabe der Gruppenberaterin ist es, die Teilnehmer mit sich selbst zu konfrontieren. Dies erfordert jedoch, dass die Gruppenberaterin die Bereitschaft hat, auch an ihrer eigenen Selbstwahrnehmung zu arbeiten. Dazu gehört es, dass die Gruppenberaterin sich mit ihren eigenen Schwächen (persönlichen Konflikten und Problemen) auseinandersetzt.

Aufrichtigkeit und Authentizität: Die Gruppenberaterin ist ehrlich und aufrichtig am Wohlergehen und der Weiterentwicklung der Gruppenmitglieder interessiert. Das bedeutet, dass sie offen, direkt und respektvoll auch die Themen anspricht, die für die Gruppenmitglieder zunächst schwierig sind. Die Gruppenberaterin ist authentisch, wenn sie sich nicht hinter Fassaden versteckt, etwas vortäuscht oder vorgibt etwas zu tun. Die Gruppenberaterin kennt sich selbst sehr gut. Sie kennt ihre eigenen Wertvorstellungen und lebt sie. Sie kennt ihre Stärken, Grenzen, Bedürfnisse, Ängste, Wünsche und Ziele und ist sich ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft bewusst.

Begeisterung für Gruppenprozesse: Die Gruppenberaterin glaubt an das Potential der Gruppe und zeigt, dass sie Freude an der Arbeit mit der Gruppe hat.

Ideenreichtum und Kreativität: Kreative Gruppenberaterinnen sind offen für neue Erfahrungen und Weltansichten und ruhen sich nicht auf althergebrachten Methoden und Techniken aus. Sie versuchen neue Dinge und nutzen die Gruppe als Pool für neue Ideen.

Neben den oben beschriebenen persönlichen Fähigkeiten braucht die Gruppenberaterin auch die Fertigkeiten einer Beraterin, die bereits im Kapitel 2.1.1 Anforderungen an eine Beraterin ausführlich vorgestellt werden. Die verbalen Äußerungen im Beratungsgespräch sollten nach BURKHARD (2006,763f) wie folgt aussehen:

- **konkret**, d.h. es sollten konkrete Handlungen thematisiert werden,
- **knapp**, d.h. so formuliert sein, dass sie das Nötige verständlich erklären,
- **einfach**, d.h. die Aussagen sollten auf das Wesentliche reduziert sein,
- **erklärend**, d.h. Wirkungs- und Funktionszusammenhänge sollten mittels einfacher Modelle verständlich gemacht werden,
- **fremdwörterfrei**, d.h. Fachausdrücke sollten vermieden werden, oder verständlich erklärt werden,
- **gegliedert**, d.h. Informationen oder Empfehlungen sollten nach Wichtigkeit abgestuft werden und
- **persönlich**, d.h. einen persönlichen Bezug zum Ratsuchenden schaffen, da dies die Auseinandersetzung mit den Aussagen fördert.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Beraterfähigkeiten und Beraterfertigkeiten sowohl für die Einzel- als auch für die Gruppenberatung Gültigkeit haben. Der Hauptunterschied zur Einzelberatung liegt in den zusätzlichen Kompetenzen, die die Gruppenleiterin im Bereich der Gruppendynamik vorweisen muss (BROCHER 1999,12). Die Gruppenberaterin steht den Gruppenmitgliedern mit fachlichen und psychologischen Hilfestellungen zur Verfügung, nimmt am Gruppengespräch teil und beobachtet die Prozesse, die in der Gruppe ablaufen (DIEDRICHSEN 1993b,62f). Sie versteht sich selbst als Begleiterin des Entwicklungsprozesses einer Gruppe. Die Beraterin in Gruppen hat oftmals die Rolle einer Moderatorin inne, da sie lediglich Aufgaben und Übungen anleitet, vorhandenes Wissen ergänzt, Wissenslücken schließt oder Fehlinformationen richtig stellt (MEYER-KRUSE 2013,110). In Mehrpersonensettings werden vornehmlich zwei Ebenen der Steuerung durch die Gruppenberaterin unterschieden. So umfasst die **Kontextsteuerung** alle Entscheidungen, die in die Auswahl einer bestimmten Gruppenberatungsform münden (KÖNIG, SCHATTENHOFER 2008,90f). Fokus der Kontextsteuerung ist die Auftragsklärung sowie die Planung zur Umsetzung des Auftrages, die Akquise und Auswahl der Gruppenteilnehmer, die Planung der Methoden zur Zielerreichung sowie die Regelungen der institutionellen Bedingungen. Unter der **Prozesssteuerung** werden alle konkreten und flexibel eingesetzten Handlungen (Interventionen¹¹) der Gruppenleiterin verstanden, die diese in der jeweiligen Situation einsetzt. So ist z.B. eine wichtige Aufgabe der Gruppenberaterin, zu Beginn der Gruppenarbeit den Einstieg in die gemeinsame Interaktion positiv zu gestalten. Die Startphase der gemeinsamen Gruppenarbeit ist geprägt von unterschwelligen Ängsten der Teilnehmer, dass sie von den anderen Teilnehmern kritisiert, bloßgestellt oder missbilligt werden (KNOWLES 1971,20). Die Gruppenberaterin hat die Aufgabe, durch geeignete Interventionen die Ängste der Teilnehmer abzubauen und eine produktive und angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

Aufbauend auf den vorherigen Kapiteln zur Ernährungsberatung in denen geklärt wird, was unter Ernährungsberatung zu verstehen ist, soll nun aufgezeigt werden, wo die Defizite in der aktuellen Beratungspraxis liegen und welche Anforderungen sich an die zukünftige Ernährungsberatung stellen.

2.4 Defizite in der Ernährungsberatung

Aus den dargestellten Sachverhalten ergibt sich, dass die Hauptaufgabe der Ernährungsberaterin darin besteht, den Ratsuchenden gangbare Wege aufzuzeigen, wie die aufgenommene Ernährungsinformationen und das somit erworbene Ernährungswissen¹² in praktisches Ernährungshandeln umgesetzt werden kann.

Die eingangs geschilderte Problematik der steigenden Anzahl übergewichtiger und adipöser Menschen macht deutlich, dass die derzeitigen Vermittlungsformen in der praktischen Beratungsarbeit nicht erfolgreich sind. Die aktuelle Ernährungsberatung

¹¹ Als Intervention wird jede Bemerkung, jeder Vorschlag, jede Empfehlung und jede Handlung verstanden, die der Berater im Sinne der Aufgabenbewältigung in die Gruppe einbringt (REDDY 1997,10).

¹² Das Ernährungswissen (*nutrition knowledge* oder *nutritional knowledge*) umfasst „Kenntnisse über die Zusammensetzung der Nahrung und Wirkung der Nahrungsbestandteile auf den Organismus“ (MUERMANN 1993,102).

arbeitet hauptsächlich mit kognitiven Informationen um Ernährungswissen aufzubauen. Dazu greifen viele Beraterinnen auf die abstrakte und modellhafte Vermittlung ernährungsphysiologischer und ernährungswissenschaftlicher Erkenntnisse zurück (MENZEL, KESSNER, FLOTHKÖTTER 2009,2f) oder versuchen, die Ziele durch Erteilung von Ratschlägen zu erreichen (DIEDRICHSEN 1993b,2). Auch nutzen viele Ernährungsberaterinnen Statistiken, um Sachverhalte zu verdeutlichen. Doch Zahlen sind für den Ratsuchenden schwer zu verstehen und für Laien oft zu abstrakt, sodass sie in der Regel nicht verhaltenswirksam sind (HAHNE 2011,417). Eine Ernährungsberatung, die ausschließlich auf die Wissensvermittlung (Ernährungsempfehlungen), guten Ratschlägen sowie Ermahnungen, Belehrung und Bevormundung ausgerichtet ist, kann eine Verhaltensänderung nicht gewährleisten (VON TROSCHKE 1996,179; KLOTTER 2011,204) – sie ist nach BURKARD und HUTH (2010,36) sogar zum Scheitern verurteilt. Selbst Wissen, welches sachkundig vermittelt und von den Ratsuchenden verstanden wurde, findet sich nicht unbedingt im Verhalten umgesetzt (MERKLE, KNOPF 2005,23; PUDEL 2006,6). Grundsätzlich, so SPIEKERMANN (2006,17), ist das Wissen um gesunde Ernährung vorhanden. Jedoch zieht die Kenntnis über ein gesundes Ernährungsverhalten dieses nicht automatisch nach sich (KELLER, THIELE 2004,121). Wie ist dieser Sachverhalt zu erklären? Eine erste Annäherung an diese Frage liefert die Begriffsklärung. „Essen“ und „Ernährung“ sind in der Bevölkerung keine Synonyme. *Ernährung* ist ein kognitiv geprägter Begriff und wird meist mit den gesundheitlichen und physiologischen Aspekten der Nahrungsaufnahme (z.B. Kalorien, Fett, Vitamine) verbunden (WESTENHÖFER 2009,32f). Umgangssprachlich bezeichnen die Menschen ihre Nahrungsaufnahme nicht als *ernähren*, sondern als *essen* und betonen damit eher die emotionale und soziale Seite der Nahrungsaufnahme (z.B. Geschmack, Genuss, Ambiente, Sättigung). Ernährungsinformationen werden demzufolge kognitiv unter Ernährung abgelegt und können das Ernährungsverhalten demnach nicht beeinflussen (PUDEL 2009,34).

Weitere Gründe dafür, warum die Menschen Ernährungsverhalten nicht ändern können, sind:

Eine Ursache ist darin zu sehen, dass die **negativen Konsequenzen** einer unter ernährungsphysiologischen Gesichtspunkten **ungesunden Ernährungsweise erst in Zukunft eintreten** und deshalb nicht unmittelbar in den Zusammenhang mit dem aktuellen Ernährungsverhalten gebracht werden. Diesen Belohnungsaufschub sind die meisten Menschen nicht bereit zu leisten, zumal die Wirkung einer gesunden Ernährungsweise nicht garantiert werden kann (PUDEL 2009,34).

Auch die gesellschaftlichen Phänomene der **Simplifizierung und der Emotionalisierung** konkurrieren mit der Planung rationaler Ernährung (BARLÖSIUS, SCHIEK 2006,9). Auf der einen Seite sinkt die Bedeutung von Ernährung im Alltag; Lebensmittel und Außer-Haus-Verzehr sollen billig sein, Kochen soll schnell gehen und möglichst wenig Arbeitsaufwand erfordern. Auch Mahlzeiten verlieren als zeitliche Struktur des Tages und Ort von Gemeinschaft an Bedeutung (HAYN et al. 2006,73f). Gleichzeitig wird die Ernährung zur Projektionsfläche für Wünsche und Emotionen, verspricht Gesundheit und Fitness, Genuss und Lust, aber auch Gemeinschaft und

Prestige. Es wird deutlich, dass Ernährung ein stark emotional verankerter Lebensbereich ist.

Desweiteren konkurriert die tägliche Entscheidung über den Konsum von gesunden Lebensmitteln mit anderen Handlungsimpulsen (KIEFER 2000,11). Das Essverhalten wird in den unterschiedlichen Situationen aus einem komplexen „*Motivations- und Bedürfnismix*“ (WESTENHÖFER 2009,32f) heraus gesteuert. So wird die Lebensmittelauswahl geprägt durch grundsätzliche Einstellungen, Neigungen und Geschmackspräferenzen. Essen ist darüber hinaus eine der bedeutendsten Quellen von Genuss und Lust. Dies belegt auch die Lusthierarchie der deutschen Bevölkerung, in der Essen auf Rangplatz 4 nach Urlaub, Familie und Sex/Liebe steht (PUDEL 2003b,169).

Weitere Gründe sind die **nachlässige Haltung gegenüber der eigenen Gesundheit** und einer **falschen Einschätzung der eigenen Krankheitsanfälligkeit** (PUDEL, WESTENHÖFER, GÖTTINGEN 1993,47ff; KELLER, THIELE 2004,121). Die eigene Risikowahrnehmung wird deutlich unterschätzt, da sich der Mensch mit so genannten Risikostereotypen vergleicht. So hat jeder Mensch eine bestimmte Vorstellung davon, wie z.B. eine Person mit erhöhtem Risiko für die Ausbildung einer Adipositas aussieht. Im direkten Vergleich schneidet der Mensch besser ab als sein stereotypisches Pendant und es kommt zur optimistischen Fehlschlussfolgerung in Bezug auf die eigene Krankheitsanfälligkeit (HAHNE 2011,417).

Ein weiterer Grund ist die **falsche Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung des eigenen Essverhaltens** und die Nahrungsauswahl. Viele Menschen glauben, dass sie gesund essen, obwohl sie es eben nicht tun (WESTENHÖFER 2009,33).

Für wieder andere Menschen sind Lebensmittel normale Güter des täglichen Bedarfs, sodass wenig Interesse daran besteht, sich zusätzliche Informationen über eine gesündere Ernährungsweise zu beschaffen (BÜNING-FESEL 2006,8).

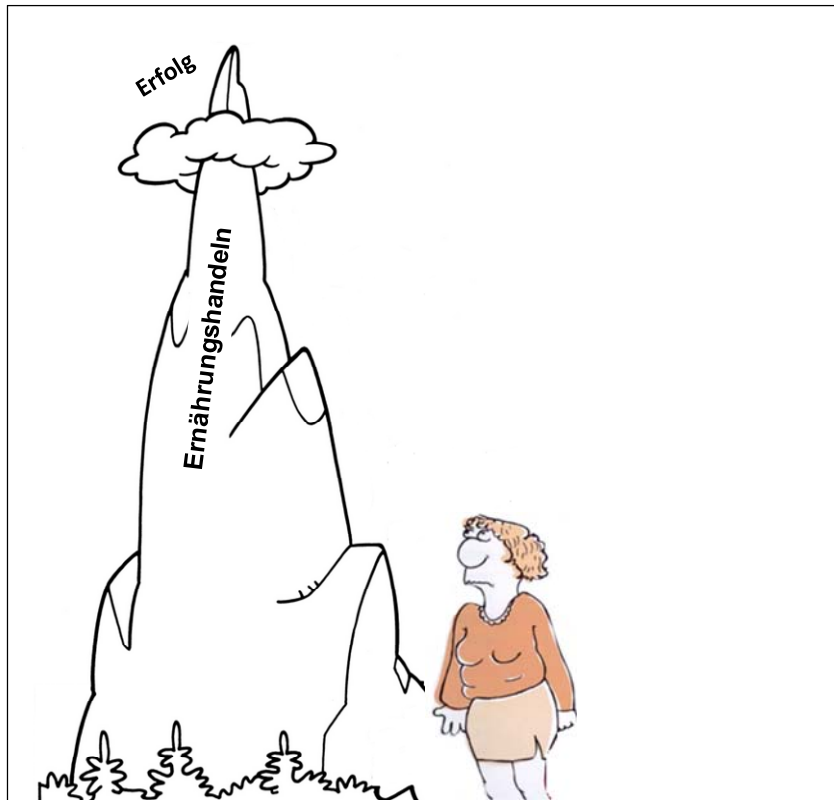
Eine weitere Ursache zur Erklärung des Phänomens ist die **Bequemlichkeit und die Angst** vor dem Verlust der gewohnten Bedürfnisbefriedigung (DIEDRICHSSEN 1993b,24), die den Bruch mit den unreflektierten Routinen erschwert (SCHWARZ 2006,76; WESTENHÖFER 2009,33; HASSEL, THEES 2011,225).

Desweiteren hat **gesundheitsschädigendes Verhalten** neben negativen Folgen auch immer einen **Nutzen** für die Betroffenen. So kann der Verzehr bestimmter Nahrungsmittel nach einem stressigen Tag zur Erholung und Entspannung beitragen (KELLER, THIELE 2004,121) oder einfach nur trösten (BÜNING-FESEL 2006,8).

Und zuletzt erfordert die Ausübung gesundheitsrelevanten Verhaltens **Engagement** und die **Überwindung** einer persönlichen Trägheit (KELLER, THIELE 2004,121).

Alle Aspekte zusammengenommen verhindern, dass die Menschen ihr Verhalten ausschließlich aufgrund intellektueller Einsicht (Informationen) ändern. Bild 10 verdeutlicht das Dilemma der Ernährungsberatung. Der Ratsuchende hat einen voll gepackten Rucksack an Ernährungsinformationen und Ernährungswissen und schafft es dennoch nicht, den schwierigen Weg der Verhaltensänderung zu gehen, indem er dieses Wissen in erfolgreiches Ernährungshandeln umsetzt.

Bild 10: Aufgabe der Ernährungsberatung: Umsetzung von Ernährungsinformation in Ernährungshandeln



2.5 Anforderungen an die zukünftige Ernährungsberatung

Der Frage, wie die zukünftige Ernährungsberatung gestaltet werden sollte, damit eine Verhaltensmodifikation möglich wird, soll im Folgenden nachgegangen werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Ernährungsberatung Teil der **Verhaltensprävention** ist. „Die Verhaltensprävention richtet Informationen, Botschaften und Vorschläge an das Individuum, um sein Wissen und seine Einstellungen zu verändern“ (PUDEL 2006,96). Sie arbeitet überwiegend, wie im Vorfeld ausführlich dargestellt wird, mit kognitiven Informationen und verfolgt das Ziel, gesundheitsgefährdendes Verhalten zu vermeiden. Die **Verhältnisprävention** hat darüber hinaus das Ziel, die gesundheitsgefährdenden Umweltbedingungen zu entschärfen. Erst durch eine entsprechende Gestaltung der Lebensverhältnisse (Settings) ist der Mensch in der Lage, die Empfehlungen der Verhaltensprävention auch in seinem Alltag umzusetzen. Erst durch das Zusammenspiel von beiden, Verhaltens- und Verhältnisprävention, kann Ernährungsverhalten langfristig modifiziert werden.

Für eine zeitgemäße Ernährungsberatung ergeben sich folgende Handlungsfelder, die stärker in den Fokus genommen werden müssen.

Einbindung der Zielgruppe

Soll das Ernährungsverhalten in der Bevölkerung verändert werden, so müssen sich die Maßnahmen und Methoden an den Lebensbedingungen und Lebensstilen der verschiedenen Sozialgruppen orientieren (VON TROSCHKE 1996,182). Den Ratsuchenden gibt es nicht, wie auch der Verbraucher nicht existiert (RÖSCH 2011a,205). Für die Ernährungsberaterin bedeutet das, dass sie die Bedürfnisse, das Wissen, die Gewohnheiten, die Werte, die Einstellungen, die Fähigkeiten und die Blockaden der jeweiligen Personen kennen muss (MASCHKOWSKI, BÜNING-FESEL 2010,679). Das erfordert eine genaue Zielgruppenanalyse und das Einlassen auf die jeweilige Sozialgruppe: Was passt zu dem Ratsuchenden? Welche Ansprache ist angemessen? Wie viel Theorie und Praxis braucht der Ratsuchende? Benötigt der Ratsuchende eher kognitive Informationen, oder körperliches Erleben? etc. Die Ernährungsberaterin sollte den Ratsuchenden als Experten für seinen eigenen Lebensstil ernst nehmen und als aktiven Partner verstärkt in die Umsetzung verschiedenster Maßnahmen einbeziehen (SPIEKERMANN 2006,17).

Berücksichtigung der Alltagsrelevanz

Menschen treffen, wie bereits dargestellt, aus unterschiedlichen Gründen eine sehr gezielte Auswahl beim Kauf von Lebensmitteln und ernähren sich somit anders als andere (BÜNING-FESEL 2006,8f). Verbraucher, die einer Risikogruppe angehören (wie z.B. Allergiker, Schwangere, Mütter mit kleinen Kindern), ernähren sich anders als Menschen, die durch z.B. religiöse Motive geleitet werden. Wieder andere Menschen konsumieren ganz bewusst preisgünstige Lebensmittel, wieder andere treffen ihre Lebensmittelauswahl aufgrund ökologischer oder sozialer Motive. Alltagsernährung ist laut SPIEKERMANN (2006,13) mehr als „das naturwissenschaftliche Ideal eines für alle gleichen Stoffwechsels“ sondern ist „Teil eines lebenspraktischen Arrangements knapper Fähigkeiten und Ressourcen,[dass] mit den individuellen Vorstellungen vom guten Leben, vom richtigen und schmackhaften Essen [und] vom vernünftigen Wirtschaften [einhergeht]“ (SPIEKERMANN 2006,13). Daraus wird deutlich, dass die Ernährungsberatung auch zukünftig die individuelle Alltags- und Lebenssituation des Ratsuchenden berücksichtigen muss, um dem Ratsuchenden eine Orientierungshilfe geben zu können. Dazu sind moderne didaktische Konzepte gefragt, die an dem gelebten Alltag der Ratsuchenden anknüpfen (RÖSCH 2011a,206).

Mehr Emotionalität statt mehr Informationen

Während aktuell die Ernährungsberatung insbesondere eine Informationsvermittlung auf rationaler Ebene ist, scheint es Erfolg versprechender, über Emotionalität eine Bewusstseinsveränderung herbeizuführen (MÜLLER-NOTHMANN 2008,50). Lernprozesse reduzieren sich nicht nur auf den Verstand, die Kognition, sondern ergeben sich immer aus dem Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Tun (MARTENS 1998,14). Den Erkenntnissen der modernen Hirnforschung zufolge funktioniert Lernen im Wesentlichen, wenn das Gefühl beteiligt ist. Lernen bedeutet, sich gefühlsmäßig mit Inhalten zu verbinden (FRANK 2011,14ff). Die Verhaltensprävention hat nur dann eine Chance, wenn sie das Essverhalten als emotionales Verhalten begreift und solche Methoden anwendet, die geeignet sind, auf Emotionen einzuwirken (PUDEL 2006,96).

Interdisziplinär

Ein rein nutritiver Ansatz in der Ernährungsberatung ist selten ausreichend. Erfolgreicher werden Beratungsansätze angesehen, die in Kooperation mit Partnern anderer Fachdisziplinen umgesetzt werden (KRONSEIN 2005,108f). Ernährungsberatung sollte also nicht isoliert betrachtet werden, sondern neben der Informationsvermittlung im Ernährungsbereich auch z.B. das Stressmanagement und die Bewegungstherapie mit einbeziehen. Eine Perspektive ist es, Ernährungsberaterinnen in neue Kooperationsmodelle zur Behandlung und Prävention von ernährungsassoziierten Krankheiten einzubinden. Das gesamte Wissen aus Ernährungswissenschaft, Pädagogik, Psychologie und Medizin sollte genutzt werden, um die Ratsuchenden bestmöglich zu unterstützen. Dazu sollte nicht ausschließlich über die Beratungsinhalte, sondern auch über die Methoden, wie diese Inhalte vermittelt werden können, nachgedacht werden.

Neue Methoden

Heute wird die Bandbreite der möglichen Methoden in der Ernährungsberatung lediglich von der eigenen Kreativität begrenzt. Eine Herausforderung ist also die kontinuierliche Weiterentwicklung von Beratungsmethoden und -angeboten (KRONSEIN 2005,119). Derzeit wird vermehrt diskutiert, welchen Beitrag internetbasierte Programme zum Gewichtsmanagement leisten können (WESTENHÖFER 2011,194). Verschiedene Studien zeigen, dass das Internet ein vielversprechender Kommunikationskanal für Gewichtsmanagement-Programme ist (vgl. u.a. HARVEY-BERINO et al. 2004,320ff; TATE, JACKVONY, WING 2006,1620ff; NEVILLE, O'HARA, MILAT 2009,699ff). KRUKOWSKI et al. (2009,184ff) zeigen jedoch in ihrem Review, dass Ansätze mit direktem persönlichen Kontakt in Bezug auf die Gewichtsabnahme größere Erfolge bringen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass auch zukünftig Beratungsmethoden zum Einsatz kommen sollten, die eine face-to-face Kommunikation der beteiligten Personen möglich machen. Aufgrund der oben genannten Forderung nach Emotionalität muss das vorhandene Methodenspektrum dahingehend erweitert werden, dass eine emotionale und körperliche Auseinandersetzung mit den Beratungsinhalten erfolgen kann. Eine Möglichkeit besteht darin, dass sich rationale und schwer vermittelbare Dinge durch spielerische Methoden ins Bewusstsein des Ratsuchenden einschleichen (JAHNEN 2000,158).

Soziales Lernen in Gruppen

Menschen eignen sich am besten durch soziales Lernen ein dauerhaft gesundheitsbewusstes Ernährungsverhalten an. Soziales Lernen ist Lernen für soziale Situationen (z.B. Förderung der Handlungskompetenz in Gruppen, Entwicklung von Kommunikationskompetenzen, Förderung des sozialen Problembewusstseins) und Lernen in sozialen Situationen, also durch soziale Interaktion. Soziales Lernen zielt auf das Fühlen, Denken und Handeln im Zusammenhang mit Mitmenschen ab (MARTENS 1998,176ff). Diese Lernform erfolgt in zwei Stufen:

1. Stufe: Erwerb von Verhaltensweisen durch Beobachtung und
2. Stufe: Ausübung und Beibehalten dieser Verhaltensweisen.

Die Vorteile sozialer Lernformen werden im Kapitel 2.3.4 Vorteile der Gruppenarbeit bereits ausführlich beschrieben. Als Beispiel für eine erfolgreiche Gruppenberatung im

Bereich der Ernährungsberatung war das Projekt „PfundsKur“. Diese in den Jahren 1999 und 2000 durchgeführte Präventionsaktion, initiiert durch die Allgemeinen Ortskrankenkassen Baden-Württemberg, Sachsen und dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk (SWR), konnte zeigen, dass ein Verhaltenstraining zum Thema Übergewicht und Adipositas in einer Kleingruppe zielführend sein kann (ELLROTT, PUDEL 2003, B1ff; PUDEL 2007, 375). Auch das von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und dem Institut für Therapieforschung (IFT) entwickelte Gewichtsreduktionsprogramm „*Abnehmen – aber mit Vernunft*“ macht den Vorteil von Gruppenberatungen deutlich. Die Gruppenmitglieder nutzten die Gruppentreffen, um einen besseren Alltagstransfer des Gelernten zu erreichen und besprachen innerhalb der Gruppe u.a. Themen wie Zufriedenheit mit sich und seinem Körper (METZ 2008, 714f). Auch nach dem Programm blieben die Gruppenmitglieder in Kontakt und profitierten von dem Austausch mit Gleichgesinnten. DIEDRICHSEN (1993b, 2) stellt fest, dass eine Kombination aus Gesprächsgruppen und individueller Ernährungsberatung ein gangbarer Weg ist, um Lösungen für Ernährungsprobleme gemeinsam zu erarbeiten, praktisch einzuüben und zu erproben.

2.6 Kurzzusammenfassung I

In Kapitel 2 wird Ernährungsberatung als wechselseitiger, partnerschaftlicher Kommunikationsprozess definiert, in dem der Berater einen verunsicherten, aber zur Lösung seines Problems motivierten Ratsuchenden befähigt, vorhandenes Ernährungswissen in Ernährungshandeln umzusetzen. Die Gruppenberatung wird in Bezug auf das Forschungsvorhaben als relevante Angebotsform der Ernährungsberatung fokussiert. Gruppenberatung wird definitionsgemäß zur Lösung und Klärung von Schwierigkeiten eingesetzt, die bei den Gruppenmitgliedern aktuell vorliegen. Unter Berücksichtigung der gruppen-dynamischen Prinzipien (Unfreezing, Hier-und-Jetzt, Feedback) tauschen sich die Gruppenmitglieder über ihre Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen aus.

Gründe, warum die aktuelle Ernährungsberatung in Gruppen nicht erfolgreich ist sind:

1. geringe Einbindung der Zielgruppe,
2. geringe Berücksichtigung der Alltagsrelevanz der Ratsuchenden,
3. starke Fokussierung auf kognitive Beratungsmethoden
4. geringe Berücksichtigung gruppenspezifischer Aktivitätsformen (Soziales Lernen)
5. geringe interdisziplinäre Ausrichtung der Beratungsansätze

Die daraus resultierenden Anforderungen für die zukünftige Ernährungsberatung in Gruppen beziehen sich vor allem auf eine methodische Erweiterung der bestehenden kognitiven Beratungsansätze.

Das folgende Kapitel stellt das Konzept der Theaterpädagogik aus theoretischer Sicht dar und gibt eine Übersicht über Anwendungsfelder und Methoden.

3 Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik ist eine recht junge Handlungswissenschaft mit vielseitigen Anwendungsfeldern und mehrdeutigen Begriffsbestimmungen. Ziel dieses Kapitels ist es, die Entstehungsgeschichte der Theaterpädagogik nachzuvollziehen und eine begriffliche Einordnung vorzunehmen. Darüber hinaus soll geklärt werden, welchen Prinzipien theaterpädagogisches Arbeiten zu Grunde liegt und welche Methoden in welchen Arbeitsfeldern, mit welcher Zielgruppe zum Einsatz kommen. Zunächst wird jedoch der Begriff Theater definiert und auf die Funktionsweise theateraler Kommunikation hingewiesen.

3.1 Begriffsklärung Theater

Das Wort **Theater** leitet sich aus den griechischen Wörtern *thea* und *theatron* ab, die so viel wie „Schauen“, „Schauspiel“, „Schaustätte“, „Raum zum Schauen“ oder „Zuschauerraum“ bedeuten (vgl. WEINTZ 2008,171; KNITSCH, AUGÉ 2009,9). Der Begriff wird heute mehrdeutig verwendet:

1. für den architektonischen Raum, bzw. den Bühnenbereich, in dem das Theaterspiel stattfindet,
2. für den dramatischen Text, der als Vorlage für die Inszenierung dient und
3. für den Ablauf der Theaterhandlung auf der Bühne (vgl. UKA 1995,303).

Das Theater ist in seiner Grundstruktur dadurch gekennzeichnet, *„dass menschliche Akteure – in welcher Form auch immer, fiktive Rollen, Personen oder Figuren verkörpern, während gleichzeitig und am gleichen Ort andere Personen zuschauen“* (HOPPE 2003,12). Die Minimalvoraussetzungen von Theater sind also zum einen die Existenz eines oder mehrerer Darsteller und zum anderen die Idee einer Rolle, bzw. einer Geschichte, die die Figur erzählt. Als drittes unverzichtbares Element für die definitorische Charakterisierung von Theater ist die gleichzeitige Anwesenheit von Menschen als Zuschauer. Die Handlungsrollen als Darsteller und Zuschauer werden von den Beteiligten jeweils bewusst eingenommen (vgl. BENTLEY 1967,148). Sind diese Bedingungen erfüllt, wird von Theater gesprochen, unabhängig davon, ob es sich um eine öffentliche Veranstaltung oder eine nicht-öffentliche Probenarbeit handelt.

Eine weitere Definition liefert PAUL (1981a,239), der das *Theatralische* wie folgt definiert: *„Wenn in einem raum-zeitlich determinierten Rahmen eine unmittelbar wechselseitige symbolische Interaktion zwischen Akteuren und Publikum besteht, die auf der demonstrativen Produktion und Rezeption von [...] als-ob-Handlungen beruht und sich in einem durch kulturelle Praxis entwickelten Sinnzusammenhang bewegt, konstituiert sich Theater [...]“*.

Nach PAUL (1981a,239) ist dabei die Darstellung von als-ob-Handlungen ein weiteres Merkmal des Theaterbegriffs. 'Als-ob-Handlungen' charakterisieren jede spielerische oder schauspielerische Darstellung *in der eine Rolle übernommen oder etwas spielerisch gestaltet wird. Der Doppelcharakter des 'als-ob' wird dadurch deutlich, dass etwas getan, gezeigt, erlebt wird, was gleichzeitig jedoch nicht real existiert* (vgl. HENTSCHEL 2003a,15) und auch die Folgen von Handlungen nicht wirklich eintreten (vgl. BAER 1995,12).

Ein weiterer Begriff der an dieser Stelle erläutert werden soll, ist der Begriff *theatralisch*. Dieser wird vom lateinischen Wort *theatralis* „zum Theater gehörig“ abgeleitet und steht schon seit dem 18. Jh. für zwei Bedeutungen:

1. das Theater bzw. die Schauspielkunst betreffend oder bühnenwirksam und
2. übertriebene, überzogene, pathetische oder schwülstige Darstellung von etwas (vgl. VASSEN 2003,330)

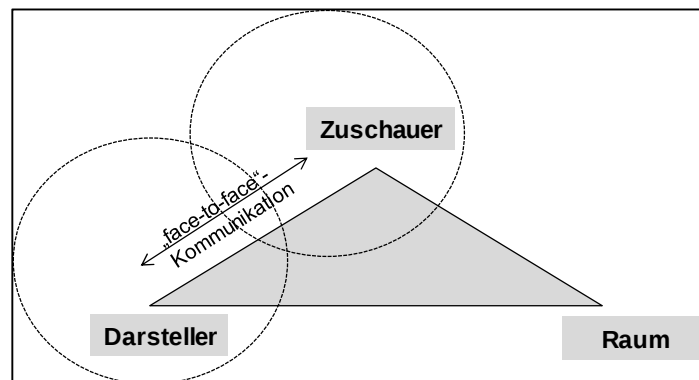
In Abgrenzung zu der zweiten, negativ besetzten Bedeutung entstand im 20. Jh. der Begriff *theatral*. Heute wird darunter ein bewusstes Exponieren, Präsentieren und zur Schau stellen von etwas oder jemandem verstanden (vgl. WARSTAT 2005,358).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich alle auf das Schauspiel-Theater. Schauspiel ist dabei der Sammelbegriff für alle Gattungen und Untergattungen des Sprechtheaters (vgl. UKA 1995,303). Somit können sowohl der theaterpädagogische Prozess an sich als auch die Aufführung des erarbeiteten theaterpädagogischen Produktes dem Schauspiel-Theater zugeordnet werden. Der Unterschied zu Probenarbeiten für eine klassische Schauspiel-Aufführung am Theater, bei der maßgeblich der Regisseur den Probenverlauf beobachtet, kommentiert und beeinflusst, ist bei der theaterpädagogischen Theaterarbeit darin zu sehen, dass die Gruppe gemeinsam mit dem Theaterpädagogen den Prozess gestaltet und es im Probenverlauf immer wieder auch zur Präsentation der Ergebnisse untereinander kommt.

3.2 Das Theater als Kommunikationssystem

Die nun beschriebenen Ausführungen über das Theater als Kommunikationssystem beziehen sich auf die Interaktion zwischen Zuschauer und Schauspieler. Das Schauspiel-Theater ist ein kommunikativer Prozess (vgl. GOLPON 2003,164). Die theatrale Kommunikation (siehe Bild 11) besteht dabei aus einem sich bedingenden Zusammenwirken von Darstellern, Zuschauern und Raum (vgl. BALME 2008,119). Die Interaktion zwischen Darsteller und Zuschauer lässt sich als eine interpersonale, wechselseitige „face-to-face“-Kommunikation charakterisieren. Diese beruht auf der gemeinsamen unausgesprochenen Verabredung, die dargestellten Handlungen als „Als-ob“-Handlungen anzuerkennen (vgl. PAUL 1981b,230ff). Schauspieler und Zuschauer haben somit eine gemeinsame Schnittmenge an Vereinbarungen und Verhaltenserwartungen (vgl. UKA 1995,305).

Bild 11: Theatrales Kommunikationsmodell



Quelle: modifiziert nach BALME 2008,119

Innerhalb des theatralen Kommunikationsmodells werden zwei Kommunikationsebenen¹³ unterschieden:

- a) das *innere Kommunikationssystem*, welches die Interaktion der fiktiven Figuren meint und
- b) das *äußere Kommunikationssystem*, welches den Austausch der Informationen zwischen Bühne und Zuschauerraum meint (vgl. BALME 2008,119). Im letzten Kommunikationssystem werden auf dem Bühnenraum theatrale Zeichen zum Zweck der Bedeutungsvermittlung hervorgebracht, die von den Zuschauern rezipiert, decodiert und interpretiert werden (vgl. HOPPE 2003,34.) Somit macht der Zuschauer das Wahrgenommene erst zum Theater (vgl. SAUTER 2005,178; BALME 2008,135).

Im Folgenden werden die drei Grundvoraussetzungen für das theatrale Kommunikationsmodell näher erläutert.

Der Darsteller (Schauspieler)

Im Rahmen der theatralen Kommunikation ist der Mensch nicht nur Produzent und Rezipient bestimmter symbolisch vermittelter Nachrichten, sondern auch das zentrale Medium, mit all seinen verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. BARRAULT 1962,22; PAUL 1981a,240; HOPPE 2003,18). Im kommunikativen Prozess des Theaters führt der Darsteller Spielhandlungen auf der Ebene des Darstellens aus, von dem er selbst eine bestimmte Vorstellung hat. Diese Vorstellung versucht der Schauspieler dem Zuschauer sichtbar zu machen (vgl. KREUDER 2005,286). Dazu sendet der Schauspieler sprachliche, mimische, gestische und musikalische Zeichen in einem raumzeitlichen Kontext. Das bedeutet, der Schauspieler codiert und übermittelt die in seiner Rolle angelegten Handlungen, Emotionen, Ideen und Absichten, der Zuschauer decodiert diese und reagiert auf diese in einer bezugnehmenden Haltung (vgl. PAUL 1981b,231).

Der Zuschauer

Der Zuschauer oder das Publikum ist jener Teil der Präsentation (z.B. Aufführung), der zusammen mit der theatralen Darbietung ein theatrales Ereignis gestaltet. Vereinfacht kann gesagt werden, dass der Zuschauer zunächst Empfänger im theatralen Kommunikationsprozess ist. In Abhängigkeit vom motivationalen Status des Zuschauers werden die soziokulturell determinierten, theatralen Codes vom Zuschauer entschlüsselt. Die bezugnehmende Haltung kann positiv, negativ, konform, abweisend, entschieden, different, bewusst oder unbewusst beantwortet werden (vgl. PAUL 1981b,231). Das reaktive Verhalten dient wiederum als Information für den Schauspieler. Der Zuschauer soll den Sinn der Darstellung verstehen und deuten können, es somit positiv beurteilen und dadurch auch die wirtschaftliche Basis der Institution Theater garantieren (vgl. SAUTER 2005,253). Historisch gesehen erfüllt das Publikum unterschiedliche Funktionen: So wollte z.B. die griechische Tragödie des Aristoteles eine kathartische (reinigende) Wirkung beim Zuschauer erreichen, das antike Rom wollte diesen hingegen ablenken und somit von der Politik abhalten. Im 19. Jh. sollte sich das Publikum konzentriert und

¹³ Bei der Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Kommunikation handelt es sich in erster Linie um ein Kommunikationsmodell für Dramentexte (vgl. PFISTER 2001,50f)

aufmerksam verhalten (vgl. SAUTER 2005,253) und mit Berthold Brecht sollte sich das Publikum frei bewegen und äußern dürfen (vgl. BIDLO 2006,71).

Der Raum

Die gleichzeitige Anwesenheit von Darstellern und Zuschauern impliziert einen Ort, an dem sich beide begegnen. Theater kann dabei überall stattfinden (vgl. BALME 2008,118; LIEBAU, KLEPACKI 2005,121; ROSELT 2005,260), da seine Räume durch deren Nutzung definiert werden. Es werden vier Raumkategorien unterschieden:

- Der *theatrale Raum* meint die architektonischen Gegebenheiten des Theatergebäudes und umfasst Zuschauer- und Spielraum. Der theatrale Raum organisiert die Art und Weise, wie die Darsteller und Zuschauer zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. ROSELT 2005,261ff). Der theatrale Raum verstanden als „*bedeutungstiftender Begegnungsort*“ (BALME 2008,142) wird von CARLSON (1989,6) treffender als „*Theater- und Aufführungsraum*“ bezeichnet, so dass damit auch flexiblere, nicht ortsgebundene Theater- bzw. Aufführungsräume erfasst werden.
- Der *szenische Raum* (Bühnenraum) bezeichnet das Spielfeld der Akteure einschließlich Bühnenbild. Unter Bühnenraum (die Bühne) versteht HOPPE die „*umfassende Bezeichnung für den Handlungsbereich im Rahmen theatraler Vorgänge*“ (HOPPE 2003,34).
- Der *ortsspezifische Raum* (Aufführungsort) umfasst die Einbettung des Theaterraums in den umgebenden kulturellen Lebensraum der Zuschauer.
- Der *dramatische Raum* bezieht sich auf die im Theatertext niedergelegte Raumsemantik (vgl. BALME 2008,142).

Zur Vollständigkeit der Ausführungen sei noch die *ästhetische Grenze* genannt, die den Betrachter (Zuschauer) von den Betrachteten (Schauspieler) trennt und die sich zum einen in einer physisch-räumlichen Distanz (z.B. durch das Vorhandensein einer abgegrenzten Spielfläche) manifestiert und zum anderen als Trennung im Bewusstsein der Beteiligten präsent ist (vgl. MICHALSKI 1932,10).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass theatrale Kommunikation erst dann entsteht, wenn eine verabredete, reflexive Beziehung zwischen Schauspieler und Zuschauer besteht, die auf einer demonstrativen Produktion und Rezeption von als-ob-Handlungen beruht und sich in einem soziokulturellen Kontext bewegt (vgl. PAUL 1981b,223).

3.3 Die Entstehung der Theaterpädagogik

Die Erkenntnis, dass durch das Theater Lern- und Bildungsprozesse initiiert und unterstützt werden, besteht schon seit der Antike. Bereits damals wurden kleine Spieltexte zur Aneignung von Lernstoff genutzt. Seit dem 16. Jahrhundert wurden insbesondere durch Luther, Melanchthon und dem Jesuitentheater dem sogenannten *Schuldrama* erzieherische Wirkungen zugeschrieben (vgl. BRAUNECK 1996,359ff; STING 2005a,349). Die Stärkung des Gedächtnisses durch systematisches Auswendiglernen, die Aneignung

von Kühnheit und Ruhe im öffentlichen Vortrag sowie eine verbesserte Aussprache standen im Zentrum des damaligen Schuldramas (vgl. GILLET 1918,69; BRAUNECK 1996,363; JAHNKE 2003,264f). Das didaktische Theater der Aufklärung im 18. Jahrhundert thematisierte die bürgerliche Lebenswelt und zielte auf die Einübung gesellschaftlicher Verhaltensnormen ab (vgl. STING 2005a,349). Erst ab den 1920ern differenzierten sich verschiedene Vorläufer theaterpädagogischer Modelle heraus, worunter Bertolt Brechts Lehrstücke wohl das bekannteste Modell ist. Ihm ging es um eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Verhältnisse durch Nachspielen und kritische Reflexion seines Lehrstücktextes (vgl. BIDLO 2006,66). Die Erweiterung des Kultur- und Theaterbegriffs in den 1960er Jahren führte dazu, dass sich die Theaterarbeit nichtprofessioneller Schauspieler etablierte, die außerhalb des institutionalisierten Kunsttheaters andere Spielorte, Spielformen und Themen wählten. So entstand in den 1970er Jahren die Theaterpädagogik in Anlehnung an die Spielpädagogik. Die Spielpädagogik ist eine Tendenz der Erziehung, die auf die spielerische Aneignung der Umwelt, die Auseinandersetzung zwischen Individuen, die aktive Standortbestimmung des Einzelnen oder der Gruppe abzielt. Die Spielpädagogik unterstützt die Subjektwerdung des Menschen und befähigt zur Findung und Stabilisierung der eigenen sozialen Identität und zur kooperativen Interaktion mit anderen in der Gruppe (vgl. BAER 1995,17f). Das soziale Lernen trat in dieser Zeit in den Vordergrund: „*Man versuchte mit Hilfe des Theaterspiels den Menschen soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen zu vermitteln*“ (BIDLO 2006,35). Durch die Vorstellung einer möglichen Gesellschaftsveränderung durch den Einzelnen wurde die ästhetische Erfahrung des Spiels verkürzt und die künstlerischen Ansprüche gesenkt. Ein wichtiger Vertreter dieser Zeit ist u.a. Willy Praml, der mit seinem Lehrlingstheater das Ziel verfolgte, Arbeiterjugendliche mit den Mitteln des Theaters politisch zu bilden und somit einen Beitrag zur Emanzipierung unterprivilegierter Schichten leistete (vgl. KOLAR, OEVERMANN 2012,14). Auch das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal brachte Szenen alltäglicher Unterdrückung von marginalisierten Gesellschaftsschichten auf die Bühne und löste darüber hinaus die strikte Trennung von Zuschauer und Schauspieler auf (vgl. BOAL 1989,43; BRAUNECK, BECK, SCHNEILIN 2007,1059f). In den 1980er Jahren wurde der Fokus theaterpädagogischen Wirkens verstärkt auf das Individuum und seine persönlichen Bedürfnisse gerichtet und eine eher therapeutische Sicht auf die Theaterpädagogik entstand. Hier wurden die ästhetischen Aspekte der Theaterpädagogik jedoch weiterhin ignoriert oder zu Therapiezwecken instrumentalisiert (vgl. BIDLO 2006,36). Erst in den 90er Jahren fanden ästhetische Produktionen und künstlerische Darbietungen öffentliche Präsenz (vgl. HENTSCHEL 2003b,65). Themen wie Selbstverwirklichung, Identitätsfindung und die eigene Biographie fanden zunehmend Einzug in die theaterpädagogische Praxis und auf die Aufführungsbühne (vgl. BROICH 2011,23). Die Gestaltung, die Inszenierung und die Präsentation eines Kunstproduktes wurden als ästhetische Praxis und Kommunikationserfahrung ernst genommen (vgl. STING 2005b,139). Das vermehrte Auftreten von Improvisations- und Unternehmense-theatergruppen in den 90er Jahren bestätigt den Trend vieler Theaterpädagoginnen sich mit dem Theaterspiel auch ein ökonomisches Standbein zu schaffen. Seit 1990 existiert der Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) der sich die Interessenvertretung und fachliche Orientierung von Theaterpädagogen But in allen Bereichen zur Aufgabe gemacht hat sowie die Ausbildung zu professionalisieren versucht (vgl. SIMHANDL, REISS 2007,1073). Mit der Gründung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) im

Jahr 2007 wurde zudem die systematische Forschung zum eigenen geschichtlichen Geworden sein der Theaterpädagogik institutionalisiert (vgl. STREISAND 2010,5).

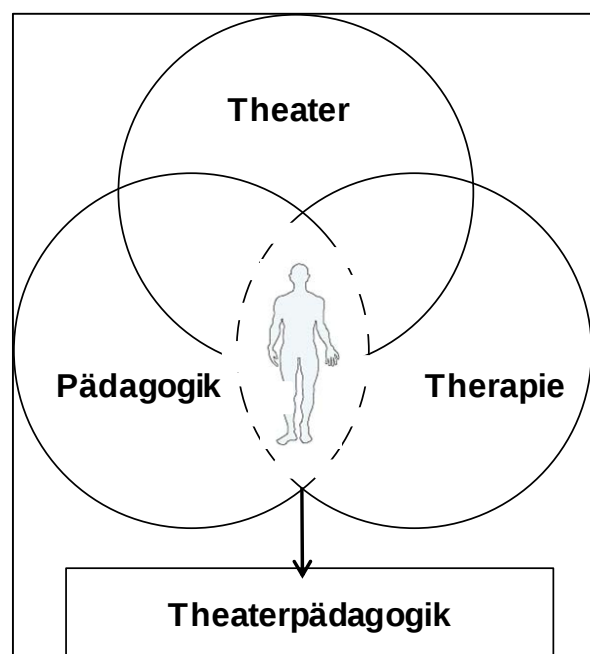
Die Gegenwart des theaterpädagogischen Wirkens ist gekennzeichnet von einer großen Vielfalt und Heterogenität in ihren Methoden, ihren Zugängen und Einsatzgebieten. Die Mannigfaltigkeit der Theaterpädagogik entstand, wie gezeigt werden konnte, aus der Tatsache, dass es für jedes Verfahren, bzw. Arbeitsgebiet unterschiedliche geschichtliche Quellen und historische Verlaufsformen gibt. Bei dem Versuch die Methoden, Arbeitsfelder und Einsatzorte der Theaterpädagogik zu systematisieren, fällt schnell auf, dass sie wenig hierarchisiert und wenig einheitlich ist. Es gibt keine zentrale Methode oder ein zentrales Arbeitsgebiet im deutschsprachigen Raum. Es scheint so, als führt von jeder Methode, von jedem Einsatzgebiet Linien zu anderen Arbeitsfeldern, Techniken und Zielgruppen (vgl. STREISAND 2010,6f).

3.4 Zum Begriff der Theaterpädagogik

„Theaterpädagogik ist ein weites Feld“ schreibt RELLSTAB (2000,42). Selbst unter den Fachleuten ist die Spanne dessen, was unter dem Begriff verstanden wird sehr groß. So umfassen theaterpädagogische Aktivitäten u.a. professionellen Schauspielunterricht, angeleitetes Theaterspiel mit Laien jeglicher Altersstufe, die Arbeit in verschiedenen Institutionen vom Kindergarten, über Schule und Erwachsenenbildung, Aufführungen in Unternehmen und den therapeutischen Einsatz (vgl. GÖHMANN 2005,5f; BIDLO 2006,25; STREISAND 2007b,24). Theaterpädagogik ist demnach ein Überbegriff für eine Vielzahl von Aktivitäten, in denen es im weitesten Sinne um die Vermittlung (vgl. GÖHMANN 2005,5) und das Erleben des Mediums Theater geht. Allen Ausprägungen der Theaterpädagogik ist gemein, dass im Zentrum der Aktivitäten die Beschäftigung mit dem spielenden Menschen steht (vgl. MÜLLER 1972,VI); genauer: die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten nichtprofessioneller Spieler (vgl. STREISAND 2007a,10).

BROICH (2011,29) weist darauf hin, dass die Theaterpädagogik im Dreiecksfeld *Theater-Pädagogik-Therapie* angesiedelt ist, da sie die Symbolsprache des Theaters nutzt, spielerische Ausdrucksformen der Pädagogik anwendet und Wirkungen erzielt, die mit einzelnen therapeutischen Ansätzen vergleichbar sind (vgl. Bild 12).

Bild 12: Theaterpädagogik im Dreiecksfeld von Theater, Pädagogik und



Exkurs: Abgrenzung zur Theatertherapie

Bevor im Einzelnen die Bereiche *Theater* und *Pädagogik* als namensgebende Begriffe erklärt werden, soll an dieser Stelle eine Abgrenzung zur *Therapie* erfolgen.

Anders als die Theaterpädagogik ist die Theatertherapie (engl. *drama therapy*) eine Form der Kunsttherapie, die auf der Grundlage der humanistischen Psychologie beruht und die zur Bearbeitung von individuellen oder sozialen Konflikten oder Krisen, zur Heilung von psychischen Krankheiten, sowie bei Störungen im Sozialverhalten eingesetzt werden kann (vgl. MARTENS 2007,327). Die Theatertherapie bedient sich dabei solcher Spielformen und Verfahren, bei denen Theater als Mittel der Therapie und in diesem Sinne als professionalisierte, therapeutische Methoden zur Behandlung entsprechender Erkrankungen, eingesetzt werden. Sie kann u.a. als Methode der Psychotherapie die Persönlichkeit des Patienten weiterentwickeln (vgl. PTOK 2003,325).

Demgegenüber versteht sich die Theaterpädagogik nicht als Prozess der Heilung, kann aber, wie an späterer Stelle noch gezeigt wird, therapeutisch wirksam und dadurch auch heilsam sein.

Im Folgenden werden nun unterschiedliche Definitionen des Begriffs Theaterpädagogik (engl. *drama education, theatre in education*) aufgezeigt, um die Schwierigkeit einer einheitlichen Begriffsbestimmung zu verdeutlichen.

Der Begriff Theaterpädagogik meint nach STING (2005a,348) zum einen „*die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrungen und Bildung zu vermitteln.*“

Im Zentrum der Definition von STING steht vor allem die **Theaterpädagogik als Kunstform**.

RELLSTAB (2000,31) versteht Theaterpädagogik hingegen als „*Theaterarbeit im sozialen Feld, vor allem in Schule und Freizeit. Im Vordergrund steht das Spielen mit und für einzelne soziale Gruppen, vor allem für Randgruppen [...]. Ziel des gemeinsamen Spielens ist die Aufhebung der Behinderungen und Schranken, die sie als einzelne oder Gruppe erfahren und das Hinführen zur Gemeinschaft aller. Das Spielen soll im Lebensumfeld einen gesellschaftlichen Integrationsprozess in Gang setzen.*“

RELLSTAB arbeitet in seiner Definition den doch stark **pädagogischen Anspruch der Theaterpädagogik** heraus.

HOFFMANN (1999a,11) schreibt über das **Verhältnis von Theater und Pädagogik** Folgendes:

„*In der Wortverbindung Theater-Pädagogik steht das Theater an vorderer Stelle. Es bestimmt gewöhnlich den Grund, weshalb man zusammenkommt, und die Pädagogik sorgt für das Geschick, daß man zusammen bleibt. Das Theater ist der Gegenstand der Theaterpädagogik, und damit ist sie auch den Gesetzmäßigkeiten dieser Kunstgattung unterworfen, von denen sie ihre Methodik ableitet.*“

Es wird deutlich, dass die beiden sinntragenden Begriffe *Theater* und *Pädagogik* unterschiedliche erfahrungs- und erlebnisspezifische Konnotationen haben und sich dennoch gegenseitig bedingen. MÜLLER thematisierte bereits im Jahr 1979 das Verhältnis von Theater und Pädagogik. Er formuliert, dass der Begriff Theater in der Theaterpädagogik „*kreatives Training und gestalterische Produktion*“ (MÜLLER 1972,45) verlangt, während die Pädagogik ermöglicht, dass sich „*die Beteiligten dabei durch Leistungs- und Erfolgserlebnisse emanzipieren und durch die Gruppenarbeit sozialisieren*“ (MÜLLER 1972,45). Demnach ermöglicht erst die Pädagogik, dass die Teilnehmer künstlerisch-ästhetische Erfahrungen machen. Auch BAACKE (1988,272) formuliert ebenfalls die Schwierigkeit einer eindeutigen Zuordnung der Theaterpädagogik entweder zum Theater oder zur Pädagogik. Er beschreibt die Theaterpädagogik bildlich gesprochen als „[...] *Brücke -freilich mit der Eigenschaft, nicht ein für alle Mal auf Säulen zementiert zu sein, sondern als fragiles Netzwerk [das] immer erneut von einem zum anderen Ufer geschlungen [...] werden [muss].*“ (BAACKE 1988,272). Und auch Jahre später scheint die Zuordnung nicht geklärt und die in theaterpädagogischen Arbeitsfeldern tätigen Fachleute diskutieren noch immer über den Zusammenhang von Theater und Pädagogik (GÖHMANN 2005,41). BROICH (2011,111) kommt zu dem zusammenfassenden Schluss, dass jedes theaterpädagogische Arbeitsfeld seine eigenen Zu- und Umgangsformen und seine eigene Zielsetzung benötigt. *Die Theaterpädagogik gibt es nicht „wohl aber den Theaterpädagogen in einer Schule, einem Theater oder einem Fachverband.“* (BROICH 2011,111). Eine einheitliche Begriffsbestimmung ist derzeit nicht absehbar und als Norm aufgrund der dargestellten Historie des Fachs auch nicht wünschenswert.

Die Unmöglichkeit einer eindeutigen Begriffsbestimmung macht es notwendig, die namesgebenden Elemente getrennt voneinander zu beleuchten. Dazu werden zunächst die Bereiche Theater und Pädagogik als getrennte kulturelle Subsysteme betrachtet.

Das Theater ist gebunden an den jeweiligen institutionellen Ort (z.B. das Stadttheater) und hat eine bildende Wirkung. Das Theater ist gekennzeichnet von Kunst-Professionalisierung, dadurch, dass Intendanten, Regisseure und Schauspieler die Theaterkunst als sinnerfüllenden Gegenstand produzieren (vgl. BAACKE 1988,252f).

Die Pädagogik, verstanden als Reflexion über Erziehung und Prozess der Erziehung, findet an ihrer jeweiligen Institutionen (z.B. Schule, Jugendheim) statt und betreibt ebenfalls kulturelle Bildungsarbeit. Die Pädagogen nutzen die Theaterkunst als Instrument und Methode, um eine ästhetische Erziehung zu ermöglichen (vgl. BAACKE 1988,252f; BIDLO 2006,13). Die Pädagogik weißt also auf einen Lehr-/Lernmoment hin und wird im Folgenden als Vermittlungsbemühung verstanden, deren Gegenstand und Methode das Theater ist (vgl. GÖHMANN 2005,6).

Gemeinsam sind Theater und Pädagogik, dass beide Wirkungen auf Menschen haben und diese Wirkung bewusst einsetzen (vgl. HOFFMANN 1999a,16).

3.5 Die Dimensionen der Theaterpädagogik

Die Funktionalität der Theaterpädagogik wird immer wieder mit dem Aspekt des 'Erfahrung-Machens' in Verbindung gebracht. Welche Erfahrungen gemacht werden sollen, muss in der Praxis unter Berücksichtigung verschiedener fachspezifischer Konstituenten jeweils neu definiert werden. Bei der theaterpädagogischen Arbeit bilden folgende Teilbereiche die konzeptionelle Basis: a) die Zielgruppe, die meist aus einer mehr oder weniger homogenen Bezugsgröße besteht (z.B. Kinder, Jugendliche, Arbeitslose), b) das Arbeitsfeld (z.B. in der Schule, am Theater) und c) der Gegenstand des Fachs, in diesem Falle das Medium Theater selbst (vgl. GÖHMANN 2005,44).

Im Folgenden werden nun die verschiedenen Dimensionen des 'Erfahrung-Machens' herausgearbeitet, die sich aus den eben genannten Konstituenten ergeben und somit die Zielsetzung der theaterpädagogischen Arbeit bestimmen. Die Dimensionen umfassen 1. Das Theaterspiel und die soziale Dimension (soziales Lernen), 2. die subjektive Dimension (Persönlichkeitsentwicklung) und 3. die künstlerische Dimension (ästhetische Bildung¹⁴). An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass jede Theaterpädagogin selbst bestimmt, mit welcher Intensität sie diese Dimensionen bedient. Generell haben aber alle Dimensionen für die theaterpädagogische Praxis Gültigkeit.

3.5.1 Theaterspiel und die soziale Dimension der Theaterpädagogik (soziales Lernen)

Bereits SCHILLER (1975,315) stellte fest: „*Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.*“. Die Grundlage und Bedingung jeder theaterpädagogischen Arbeit ist das Spiel, verstanden als Lebens- und als Lehrprinzip.

Zum Spiel als Lebensprinzip: Bereits das heranwachsende Kind orientiert sich in der Welt über Wahrnehmung, nimmt spielerisch Kontakt zu den Gegenständen und Personen seiner Umgebung auf, ahmt vorbildhafte Menschen spielerisch nach und eignet sich somit die Welt durch spielerisches Ausprobieren an (vgl. RELLSTAB 2000, 48; BIDLO 2006,19). Demnach ist das Spiel für die Kinder die angemessene Art und Weise, sich ihrer Umwelt anzunehmen, diese handhabbar und greifbar zu machen. Somit hat das Spiel als Sozialisationsform eine große Bedeutung (vgl. BAER 1995,9) und leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung der Identität (vgl. SEITZ 2003,280). Für Jugendliche und Erwachsene ist das Spiel „*eine symbolische Abbildung und Verfremdung der Realität (...), um die Wirklichkeit vereinfacht und interpretiert nachzuleben und um vor der Wirklichkeit in eine unterhaltsamere Welt des scheinbar zweckfreien Zeitvertreibs zu fliehen*“ (BAER 1995,9). BARRAULT (1962,22) formuliert die Bedeutung des Spiels wie folgt: „*Der Mensch muß, um sein Leben zu erhalten, schlafen und essen (Kräfteerneuerung und –verbrauch), er muss sich fortpflanzen (um als Art weiterzuleben) und er muß spielen. [...] Im Spiel verfügt der Mensch vor allem über sich selbst; er ist von allem Anfang an sein eigenes Instrument.*“ (BARRAULT 1962,22).

¹⁴ Bildung meint in diesem Zusammenhang im Sinne von GUDJONS (2001,202) die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit mit andern, die verändernd-produktive Teilnahme an der Kultur, die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit und die Vielseitigkeit in den moralischen, kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimensionen.

Das Spiel als Lernprinzip: gilt insbesondere für Kinder, da es als kindgerechte Methode des Lernens und als wichtiges Ausdrucksmittel der Persönlichkeit verstanden wird. Spiele kommen aber auch in der außerschulischen Bildung und Erwachsenenbildung zum Tragen, da das Spiel als Lernmethode den ganzen Menschen beansprucht und somit den Lernprozess natürlicher und befriedigender gestaltet (vgl. BAER 1995,9). Der Einsatz von Spielen in Lernprozessen meint mehr als einen gelegentlichen Einsatz zur Auflockerung oder zur Motivation des Lernenden. Spiele werden im Bereich der Erwachsenenbildung eingesetzt, um z.B. das soziale Miteinander zu fördern, die sensorische und kognitive Leistungsfähigkeit zu trainieren, sowie die Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit zu schulen (vgl. DÖRING 2000,14).

Mit Blick auf die Theaterpädagogik bedeutet das Spiel nicht etwa, dass es nur ein Durchgangsstadium im Kindesalter ist, sondern etwas, das den Menschen sein Leben lang begleitet (vgl. HOFFMANN 2003,111). In der theaterpädagogischen Praxis werden Spiele eingesetzt, um die Teilnehmer der Gruppe „mit und zwischen Menschen“ (RELLSTAB 2000,62ff.) in Kontakt zu bringen, Vertrauen auf- und Hemmungen abzubauen, den Körper durch Bewegungen spielfähig zu machen, die Wahrnehmung, Konzentration und Koordination zu schärfen, die Fantasie anzuregen und somit insgesamt für weitere methodische Schritte vorzubereiten (vgl. KOCH, ZULECHNER 1999,138).

Das Theaterspiel, verstanden als eine besondere Form des Spiels, hat vier zentrale Elemente, welche die Lernqualität des Mediums Theater charakterisieren: 1. den Körper als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, 2. die Gruppe als grundlegende Arbeitsform, 3. das Experiment als wichtigstes Arbeitsverfahren und 4. die Präsentation/Aufführung als besondere Kommunikationsform (vgl. STING 2005b,138ff)

1. Der Körper: „Theaterspielen ist bewegtes Verkörpern“ schreibt RELLSTAB (2000,167). Körperarbeit wird als Oberbegriff für verschiedene Übungen verstanden, die das Ziel haben, den Menschen ein deutlicheres Körperempfinden und neue Körpererfahrungen (z.B. neue Ausdrucksformen) zu ermöglichen (vgl. OTTMÜLLER 1999a,37). Mit Körpererfahrung ist die Gesamtheit aller Teilaspekte der Körperwahrnehmung und des Körperlebens gemeint, die sich in individuellen und gesellschaftlich erlangten Erfahrungen mit dem eigenen Körper ausdrücken (vgl. NAUMANN, KOCH, VABEN 1999,9). Im Laufe der letzten Jahre wurden die Körpererfahrungen aufgrund technisierter Abläufe in Wohn-, Arbeits- und Lebensbereichen begrenzt und auch die Kommunikationsmedien und das Internet verringerten den Körpereinsatz und den Körperkontakt (vgl. NAUMANN 1999,19f). Laut OTTMÜLLER (1999b,116) führt Körperarbeit zur Bewusstwerdung und Veränderung der eigenen Identität, von Werthaltungen, Konsumgewohnheiten und Umgangsformen. Der Körper ist das Instrument des Theaterspielers, weil er innere Vorgänge ausdrücken und verbale und nonverbale Vorstellungen artikulieren kann (vgl. JANNSENS 2007,118). Das Zitat „Ohne Körper geht nichts“ (NAUMANN, KOCH, VABEN 1999,9) gilt im besonderen Maße auch für die Theaterpädagogik.
2. Die Gruppe ist für die theaterpädagogische Praxis von spezifischem Interesse, da theaterpädagogisches Arbeiten nie isoliert mit Einzelpersonen stattfindet, sondern immer Gemeinschaft bedeutet (vgl. RELLSTAB 2000,193; WEINTZ 2008,170). RELLSTAB formuliert den Gedanken der Gemeinschaft wie folgt:

„Ich spiele mit andern, nehme sie wahr, reagiere auf sie und merke, wie sie mich sehen. Und erfahre, dass wir aus unsrer Lage heraus handeln und uns zeigen. Wir gehen auf uns zu, umarmen uns, greifen uns an. Und erkennen im andern Teile von uns selber.“ (RELLSTAB 1992)

Das gemeinschaftliche Ausüben theatraler Handlungen setzt die aktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder voraus. *„Der einzelne Spieler muss das Vermögen erlangen, seine individuelle Leistung im Kontext der gesamten Arbeit zu sehen. Dieses setzt die persönliche Kompetenz voraus, mit sich selbst und seinem eigenen ich sowie mit anderen Spielern, dem Ensemble und im weiteren Sinne auch der Gesellschaft verantwortlich umzugehen.“* (GÖHMANN 2005,46). Aus dem Gedanken der Gemeinschaft heraus erfahren die Menschen Körperlichkeit mit all ihren emotionalen, sprachlichen, gestischen und (schau-)spielerischen Ausdrucksmöglichkeiten und interagieren mit anderen. Folglich machen Menschen in theaterpädagogischen Arbeitszusammenhängen soziale Erfahrungen: sie lernen. Soziale (Lern-)Prozesse können jedoch nur in einem Gruppenklima stattfinden, in dem sich alle wohl und angenommen fühlen. Kreativität entfaltet sich gleichermaßen nur in einer Atmosphäre von Freiheit und Individualität (vgl. JANNSENS 2007,119). Durch die gemeinsame, kreative Aktivität wird der gesellschaftlich-soziale Aspekt des Theaterspiels deutlich: Verbindlichkeit, Solidarität, aufeinander Eingehen, Toleranz und Akzeptanz werden im Theaterspiel geübt (vgl. GÖHMANN 2005,45; STING 2005b,143).

Soziales Lernen entsteht durch den Austausch unterschiedlicher Individuen und durch das gemeinsame Erleben dieser Individualität. Jeder Mensch erlebt die Realität subjektiv und hat dadurch auch unterschiedliche Werte und Normen, Eigenschaften, Qualitäten und Kompetenzen. In der theaterpädagogischen Arbeit werden die Gruppenmitglieder durch gezielte Aufforderungen gereizt, sich zu bestimmten Sachverhalten zu äußern. Dadurch wird kreatives Verhalten und individueller Ausdruck im Zusammenspiel der Gruppe gefördert. Theaterpädagogische Arbeit nutzt die Verschiedenheit zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Realitäten und erweitert dadurch spielerisch die begrenzte Erfahrungswelt der Einzelperson (vgl. JANNSENS 2007,120). Die Teilnehmer fühlen sich bald von der Gruppe getragen, empfangen Verständnis und gewinnen Vertrauen (vgl. MÜLLER 1972,44). Die Gruppenarbeit in der Theaterpädagogik wird als spontaner Inszenierungsprozess verstanden. Die Spieler bedienen sich ihrer eigenen Ideen, gestalten diese in inszenierender Zusammenarbeit mit anderen und tragen sie als ihren gemeinsamen Ausdruck vor (vgl. MÜLLER 1972,45). Durch die entstehende Dynamik in der Gruppe wird soziales Lernen im Sinne einer Aneignung von gesellschaftlich wichtigen sozialen Kompetenzen möglich.

3. Das *Experiment* ist das wichtigste Arbeitsverfahren des theaterpädagogischen Prozesses. Die Herangehensweise an eine Gestaltungsaufgabe vollzieht sich spielerisch. Die Theaterpädagogik lehrt im Tun, dadurch, dass das Theaterspielen auf Aktion und Handlung beruht (vgl. RELLSTAB 2000,197). Das Prinzip des Ausprobierens (oder auch *trial and error*, *learning by doing*) erlaubt Fehlermachen, Korrigieren und Suchen nach den besten Lösungsmöglichkeiten (vgl. STING 2005b,143). In Anlehnung an das Theaterverständnis von SCHECHNER (1990,38) kann auch die Theaterpädagogik als *„ein Prozess des Tuns, Sehens, Auswertens, Kritisierens und erneuten Tuns“* verstanden werden.

4. Die *Präsentation* als Abschluss eines Arbeitsprozesses ist für die Theaterpädagogik bedeutend, da sie die Lernerfahrung intensiviert, die Ernsthaftigkeit und Motivation für das 'Kunstprodukt' und deren Erarbeitung erhöht und die künstlerisch wichtige Distanzierung für die Teilnehmer ermöglicht (vgl. STING 2005b,144). Die drei Hauptgebiete theaterpädagogischer Arbeit sind nach JANSSEN (2007,117) folgende:

- Rezeption: Aufnahme und Wahrnehmung von Vorstellungen und Ideen, um damit den Zugang zur eigenen Wahrnehmung zu ermöglichen und diese gestaltend auszudrücken
- (Re-)Produktion: Wiedergabe und Gestaltung von Vorstellungen und Ideen
- Reflexion: über die Prozesse

Ein Grundsatz der theaterpädagogischen Arbeit ist, dass die Gruppe aus Spielern und Zuschauern besteht, die sich abwechseln. Die Spieler übertragen das Erdachte ins Sichtbare und die Zuschauer beobachten und beschreiben ihre Beobachtung (vgl. HOFFMANN 1999a,20). Es gibt also bereits im Arbeitsprozess immer wieder Präsentationen des Erarbeiteten. Ein weiterer Grundsatz der Theaterpädagogik ist die Gestaltung eines kooperativen und partnerschaftlichen Prozesses, das heißt, die Mitsprache der Teilnehmer wird gefördert, indem sie zwischen vorgegebenen Alternativen auswählen können (vgl. ISRAEL 1999,12; RELLSTAB 2000,196). Die Theaterpädagogik arbeitet darüber hinaus im ständigen Wechsel von Einzelnen, in Paaren, kleinen oder großen Gruppen (vgl. RELLSTAB 2000,196). Die Theaterpädagogin arbeitet in der Regel von innen, also vom Inhalt, vom Thema des Teilnehmers ausgehend nach außen, zur Spielform. Sie kann aber auch den umgekehrten Weg gestalten und gegebene Formen mit Inhalt füllen (vgl. RELLSTAB 2000,196f). RITTER (1984,96) schreibt über die Bedeutung der Präsentation, dass nur durch sie das Heraustreten aus der Arbeits-Innenwelt und das Hineintreten in den öffentlichen Handlungszusammenhang möglich ist. Folglich wird der Arbeitsprozess zusammengefasst, reflektiert und erlaubt so ein Abspeichern der gemachten sozialen und/oder ästhetischen Erfahrung (vgl. STING 2005b,144).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die theaterpädagogische Arbeit im Kollektiv zahlreiche erkenntniserweiternde Erfahrungsräume umfasst, die in der Literatur gut belegt sind (vgl. REISS 1999,94; HOPPE 2003,167; ZEIER-DRAXL 2004,16; WEINTZ 2008,250; PLATH 2009,13):

- die Stärkung sprachlicher-kommunikativer Fähigkeiten
- die Fähigkeit zum Selbstaussdruck und zur offenen, verständlichen Mitteilung
- die Stärkung des Selbstbewusstseins
- die Stärkung der Fähigkeit einander zuhören, miteinander zu spielen, einander wahr- und ernst nehmen
- die Ermutigung zum Auftreten vor Gruppen und Publikum und der anschließenden Reflexion des eigenen Verhaltens

- die Förderung von Einfühlungsvermögen/Empathie in eigene und fremde Rollen durch die Beobachtung der anderen
- die Stärkung der Verantwortung gegenüber der Gruppe und den eigenen künstlerischen Leistungen
- die Bedeutung von Teamfähigkeit.

Des Weiteren sind die Gruppenprozesse auch Mittler zum Zweck der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen. Inwieweit Theaterpädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

3.5.2 Die subjektive Dimension der Theaterpädagogik (Persönlichkeitsbildung)

Der vorausgehende Abschnitt macht deutlich, welche erkenntniserweiternden Erfahrungsräume durch die gemeinschaftliche Theaterarbeit möglich sind. Darüber hinaus gibt es auch Erfahrungsräume, die für das Individuum in Bezug auf seine eigene Identitätsfindung bedeutsam sind. Bei theaterpädagogischer Arbeit stehen oft psychosoziale Bedürfnisse der Teilnehmer in Vordergrund. Das kann z.B. Spaß am Spiel sein, Interesse an der Selbstdarstellung, das Bedürfnis nach Austausch und Zusammengehörigkeit in einer Gruppe oder der Wunsch nach Partizipation am gemeinsamen Produktionsprozess (vgl. WEINTZ 2008,241). Das Theaterspiel bietet darüber hinaus einen geschützten Raum der Fiktion und ermöglicht die Auslebung von unterdrückten Bedürfnissen (vgl. WEINTZ 2008,250), ein 'sich frei spielen' von biographisch erworbenen Einschränkungen, Hemmungen oder Deformationen (vgl. KOCH, ZULECHNER 1999,131) und die Erprobung von ungewöhnlichen Verhaltensweisen (vgl. HOPPE 2003,32), da die Bühne als Schutzraum erlaubt „die Normierung des Alltags“ (KOCH, ZULECHNER 1999,131) zu verlassen.

Bereits SCHILLER beschrieb die kathartische Wirkung des Theaterspiels: „*In dieser künstlichen Welt träumen wir die wirkliche hinweg, wir werden uns selbst wiedergegeben, unsere Empfindung erwacht, heilsame Leidenschaften erschüttern unsere schlummernde Natur [...]*“ (SCHILLER 1975,63). Katharsis meint in diesem Zusammenhang, dass der künstlerisch, genauer theatral vermittelte Ausdruck von Gefühlen Erleichterung verschaffen kann und damit zur „*affektreinigenden Seelenhygiene*“ (WEINTZ 2008,159) beitragen kann. Obwohl verschiedene Autoren die therapeutische Wirkung des Theaterspiels durchaus anerkennen (vgl. GROTOWSKI 1970,20 und 34; ARTAUD 1979,11 und 30; MORENO 1993,77) sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die Theaterpädagogik zwar eine heilsame Wirkung auf Individuen oder Kollektive haben kann, nicht aber auf die Heilung des Individuums abzielt (vgl. STING 2005,348f). Die Theaterpädagogik hat eine gewisse Nähe zur therapeutischen Arbeit, da sie durch ein „*Handeln auf Probe*“ (SIMHANDL 1994,351) die Möglichkeit bietet, Ungewohntes und Verbotenes der Erfahrung zugänglich zu machen, ohne dass diese Erfahrungen sanktioniert werden. Über das Agieren in anderen Rollen können eigene Verhaltensweisen und Lebenserfahrungen, um andere Ausdrucks- und Empfindungsmöglichkeiten, Verhaltensspielräume und Erfolgserlebnisse erweitert werden (vgl. HOPPE 2003,32f). Die Theaterpädagogik will emanzipatorisch wirken und ermöglicht dem spielenden Menschen ein ganzheitliches Erleben, im Sinne einer

kreativen Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der eigenen Stimme, der eigenen Sprache und der eigenen Gefühle (vgl. RELLSTAB 2000,31). Dies kann quasi-therapeutische Effekte haben und zur Seelenhygiene beitragen (WEINTZ 2008,157). Theaterpädagogische Arbeit trägt also im hohen Maße zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

3.5.3 Die künstlerische (ästhetische) Dimension der Theaterpädagogik (ästhetische Bildung)

Der Begriff der *Ästhetik* ist wie HENTSCHEL bildlich formuliert ein „*Umbrella Term*“, der innerhalb der Theaterpädagogik inflationär verwendet wird und dem vielfältige Auffassungen zugrunde liegen (vgl. HENTSCHEL U. 2007,209). Von der Wortbedeutung her lässt sich Ästhetik (lat. *aisthetics*) mit „*Sinneswahrnehmung*“ oder „*Sinnesempfindung*“ übersetzen und bedeutet die „*Lehre von den sinnlichen Wahrnehmungen*“ (KOLESCH 2007,6; LIEBAU, KLEPACKI, ZIRFAS 2009,94f). Im Alltagsgebrauch wird Ästhetik oft synonym zu „schön“ verwendet. Nach GUTENBERG (1984,457ff) kann jede Tätigkeit einen ästhetischen Augenblick beinhalten, wenn die Tätigkeit über das Zweckmäßige hinausgeht. Diesen „*genußbereitenden Moment menschlicher Produktivität*“ (GUTENBERG 1984,463) nennt er *ästhetisch*.

In der Theaterpädagogik steht die Ästhetik immer im Zusammenhang mit Sinnlichkeit, welche auf unterschiedlichen Ebenen erfahrbar ist: Sinnlichkeit durch eigene Erfahrung, durch Erkenntnis oder im Sinne einer Sinnerschließung (vgl. KLEPACKI 2005,19; ZIRFAS 2005,69ff). Im Zusammenhang mit dem Ästhetikbegriff taucht immer wieder auch die Bedeutung der *ästhetischen Bildung*¹⁵ als ein Grundpfeiler der Theaterpädagogik auf. Die ästhetische Bildung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Produkt-Prozess-Kontroverse, die an späterer Stelle vertieft wird. Ein Ziel theaterpädagogischer Arbeit ist u.a. die Erarbeitung eines ästhetischen Produktes, welches das Ergebnis der Suche nach der richtigen Form (u.a. Text, Licht, Bewegung, Musik, Stimme, Kostüm) im Umgang mit dem Ausgangsmaterial darstellt (vgl. LIEBAU 2005,129). Der Begriff ästhetische Bildung wird in der Fachliteratur mehrdeutig verwendet: im weiteren Sinn u.a. als Wahrnehmungserziehung und Bildung der Sinne (vgl. WELSCH 1990; MEYER-DRAWE 1993,46f; OTTO 1993,16f) und im engeren Sinn als Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst (vgl. MOLLENHAUER 1988,443ff; HENTSCHEL 1999,19ff; WEINTZ 2008,284ff). Unter ästhetischer Bildung wird die generelle Entstehung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, die Aneignung zur ästhetischen Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven und die Zivilisierung des Lebens verstanden (vgl. LIEBAU 1999,110ff; KLAFFKI 2007,30ff; LIEBAU, KLEPACKI, ZIRFAS 2009,94). Ein Merkmal ästhetischer Bildung ist die *ästhetische Erfahrung*, die dann gemacht wird, wenn sie einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen markiert. Ästhetische Erfahrungen haben einen reflexiven, dekonstruktiven Charakter und erlauben das Sehen, Hören und Erahnen, des Un-Gesehenen, Un-Gehörten und Un-Erahten. Dadurch werden neue Wahrnehmungsrealitäten geschaffen, welche eine Stellungnahme

¹⁵ Allgemein wird zwischen theoretischer, moralischer, praktischer und ästhetischer Bildung differenziert (LIEBAU, KLEPACKI, ZIRFAS 2009,93f).

oder ein in Fragestellen des Bekannten ermöglichen (vgl. LIEBAU, KLEPACKI, ZIRFAS 2009,98f). Die Teilnehmer theater-pädagogischer Arbeit lernen ihren Phantasien in Bild, Klang, Mimik, Haltung, Handlung und Bewegung sowie Interaktion eine gestalterische Form zu geben. Sie werden somit befähigt, ihre eigenen Vorstellungen für Außenstehende sichtbar und dadurch erlebbar zu machen (vgl. JANSSEN 2007,119). Durch die Anwendung vielfältiger theatraler Mittel werden die Teilnehmer zu einem ästhetischen Gestaltungsvermögen befähigt und können individuelle Vorstellungen verfremdet darstellen. Die Teilnehmer entwickeln ihren eigenen Theaterformen, werden zu Spezialisten dieser Theaterformen (vgl. MATZKE 2006,96). RUPING und SCHNEIDER (1997) formulieren diese Tatsache wie folgt: „*Der Mensch qualifiziert die verschiedenen Sinneswahrnehmungen und formt dadurch seinen Schönheitsbegriff, seine Ästhetik*“. Die Autoren bezeichnen die Vermittlung dieser Sinneswahrnehmungen als Aneignung einer ästhetischen Kompetenz. Darunter ist wiederum die Fähigkeit zu verstehen, „*sich im Bereich der ästhetischen Kommunikation, also Kunst, Kultur, Medien auch Alltag, mit ästhetischen Phänomenen und Artefakten rezeptiv, produktiv und reflexiv auseinander setzen zu können*“ (STING 2003,12).

Die theatralen Mittel stammen aus den unterschiedlichen schauspielpädagogischen Konzepten, die sich der Theaterpädagoge aneignen muss (vgl. BIDLO 2006,37). Während die Schauspielpädagogik den Fokus auf den Schauspieler und seine professionelle Ausbildung richtet, rückt die Theaterpädagogik den Menschen und seine ganz persönliche Erfahrung, seine Selbstinszenierung und Erkenntnis ins Zentrum der Tätigkeit (vgl. BIDLO 2006,41). Beide Disziplinen haben andere Zielsetzungen, bedienen sich jedoch in ihrer praktischen Umsetzung schauspieltheoretischer Konzepte, wie die von STANISLAWSKI, STRASBERG, TSCHÉCHOW und BRECHT¹⁶. Weitere Kenntnisse zur Theatralisierung und somit zur Ästhetisierung von Prozessen benötigt die Theaterpädagogin u.a. im Bereich der Lichttechnik, Bühnenbild, Requisite, Kostüme, Maske und Ton (vgl. GÖHMANN 2005,49).

Als Ergebnis des Abschnitts 3.2 kann festgehalten werden, dass die theaterpädagogische Arbeit immer drei Dimensionen umfasst (vgl. RELLSTAB 2000,31 und 194f; HOPPE 2003,9; WEINTZ 2008,173f.)

- der *Sozialbezug*: hier steht die gemeinschaftliche Interaktion der Akteure zum Zweck des sozialen Lernens im Vordergrund.
- der *Subjektbezug*: hier ist die Bereitschaft und Möglichkeit des Spielers zur Selbsterforschung auf körperlich-seelischer Ebene zentral. Es geht um die Entwicklung individueller, sozialer und politischer Handlungs- und Verhaltensbereitschaft sowie Urteils- und Gestaltungsfähigkeit.
- der *Kunstbezug*: hier hat der Akteur die Aufgabe, das Ausgangsmaterial mittels Verfremdung, Verdichtung und Abstrahierung in eine szenisch-expressive Form zu bringen

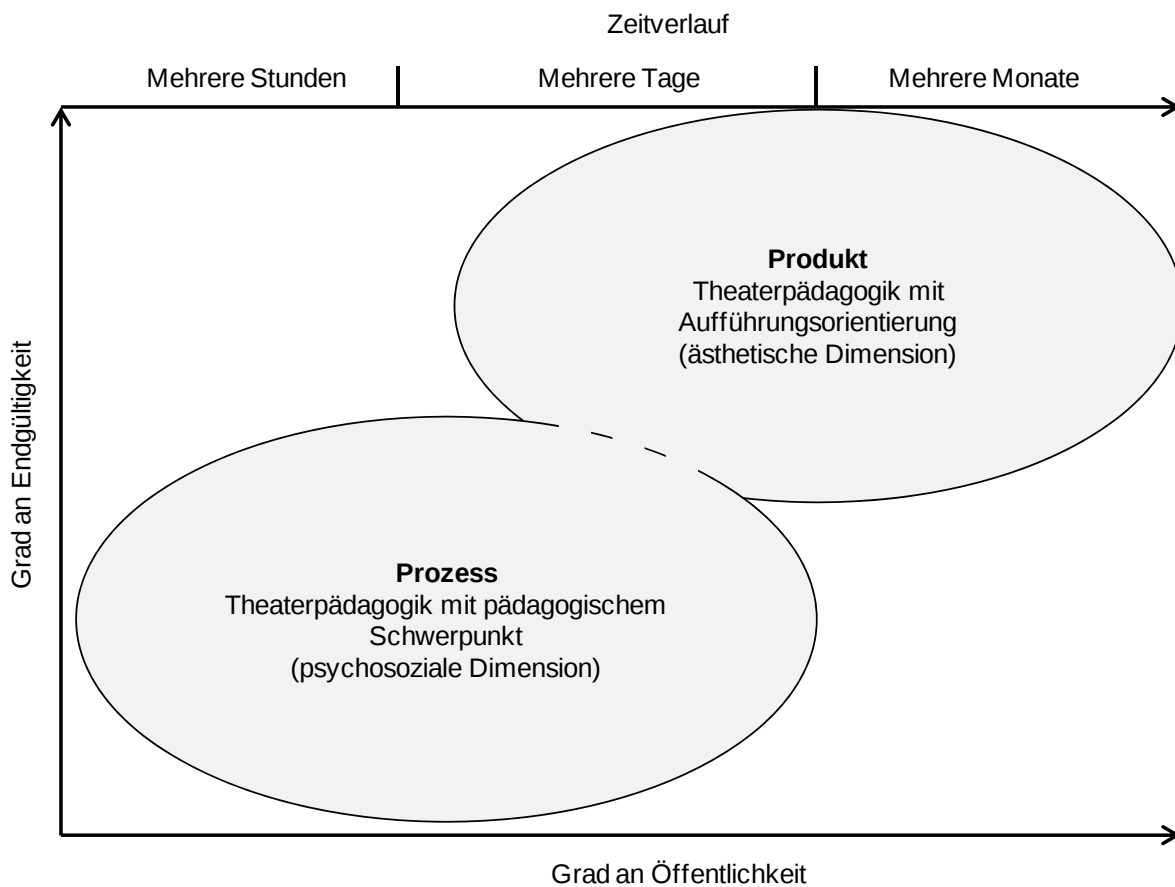
Zwischen diesen drei Dimensionen bewegt sich die seit der Entstehung der Disziplin im Jahre 1970 immer wiederkehrende Prozess-Produkt-Kontroverse.

¹⁶ Im Folgenden wird darauf verzichtet die einzelnen Konzepte vorzustellen, da sie für das Verständnis der vorliegenden Arbeit nicht relevant sind. Dem interessierten Leser bieten sich eine Reihe vertiefender Literaturquellen, wie z.B. STEGEMANN 2007 oder STRASBERG. 2001.

3.6 Prozess-Produkt-Kontroverse

Eine Frage, die bei jeder Auseinandersetzung mit theaterpädagogischer Praxis früher oder später auftaucht, ist die Frage nach dem **Produkt** oder dem **Prozess** als zentrales Ziel theaterpädagogischer Arbeit (vgl. KOCH, ZULECHNER 1999,138). Mit dem Produkt geht häufig auch die Forderung nach einer *ästhetischen Dimension* theaterpädagogischer Arbeit einher, während der Prozess auf die *psychosoziale Dimension* abzielt. Das Produkt ist durch einen hohen Grad an Öffentlichkeit und einen hohen Grad an Endgültigkeit gekennzeichnet, während der Prozess einen niedrigen Grad an Öffentlichkeit und Endgültigkeit besitzt (vgl. Bild 13).

Bild 13: Produkt-Prozess-Kontroverse



RITTER kommentierte die Prozess-Produkt-Kontroverse vor 24 Jahren wie folgt: „Die Begriffe Prozess und Produkt sind zwei alte Hüte aus dem theoretischen Fundus der Spiel- und Theaterpädagogik – man kann sie sich aufsetzen und mit verteilten Rollen trefflich streiten“ (RITTER 1988,4).

Die Polarität der Begriffe Produkt und Prozess nährt sich nach RITTER (1988,4) aus der Gegenüberstellung von sozialen Prozessen auf der einen und ästhetischen Produkten auf der anderen Seite. Eine gruppenorientierte Theaterpädagogik steht einer aufführungsorientierten Theaterpädagogik gegenüber. Eine Auflösung der Debatte kann nach RITTER nur durch die Verknüpfung der widersprüchlichen Elemente gelöst werden: Ästhetische Prozesse führen zu ästhetischen oder sozialen Produkten und soziale Prozesse können zu sozialen oder ästhetischen Produkten führen. Und auch das ästhetische Produkt, nämlich

die Aufführung selbst, ist nach RITTER ebenso ein soziales Produkt und beides tritt nur als Prozess in Erscheinung.

Vereinfacht formuliert bedeutet das, dass alle theaterpädagogischen Prozesse einen Produktcharakter haben, sobald z.B. die entwickelte Geste, oder die eingenommene Haltung beendet wird und die Gruppe zusammen mit dem Gruppenleiter über das reflektiert, was während der theaterpädagogischen Arbeitsphase entstanden ist. Noch mehr vereinfacht: Prozesse werden dann zu Produkten, wenn sie unterbrochen, analysiert und reflektiert werden. So entstehen nach jeder theaterpädagogischen Arbeitsphase Prozessprodukte.

Dass die Prozess-Produkt-Debatte auch heute noch von Bedeutung ist, machen zwei konträre Standpunkte deutlich. *„Es gibt unzählige Wege der Theaterpädagogik. Die Wege sind die Ziele.“* schreibt RELLSTAB (2000,195). Für ihn sind die Aufführungen *„anzustrebende Dokumentationen des gegangenen Weges“* (RELLSTAB 2000,195). Es wird deutlich, dass für ihn eine Aufführung nicht Primärziel theaterpädagogischer Arbeit ist. WEINTZ (2008,240) stellt dagegen fest: *Theaterpädagogisch angeleitetes bzw. nicht-professionelles Theater kann sich [...] ohne Publikum vollziehen, letztlich liegt aber auch hier der Sinn in der Präsentation der Spiel- und Probenergebnisse gegenüber einem Publikum, das dem Erarbeitungsprozess nicht beigewohnt hat.“* Für ihn ist die Aufführung klar Primärziel theaterpädagogischen Schaffens.

HIPPE (2011,14) kommt zu dem Schluss, dass in der theaterpädagogischen Praxis keine Trennlinie zwischen prozessbezogenen (sozialpädagogischen, therapeutischen) und ergebnisorientierten (künstlerischen) Verfahren gezogen werden sollte: *„Wer sie zieht, erkennt, dass eine -sich durch „Selbsterfahrung“ entwickelnde Persönlichkeit sich möglicherweise gerade dadurch wirksam künstlerisch betätigen und ausdrücken kann“* (HIPPE 2011,14).

Da nun die Dimensionen und Ziele der theaterpädagogischen Arbeit hinreichend aufgezeigt sind, soll im Folgenden eine Auflistung der Arbeitsfelder anschließen.

3.7 Arbeitsfelder und Themen der Theaterpädagogik

Die Gestaltung theaterpädagogischer Arbeit reicht von einer primär pädagogischen Ausrichtung über eine ästhetische, politische, psychosoziale Ausrichtung, bis hin zu einer *„Hauptsache-Spaß-Rhetorik“* (BROICH 2011,10). All diesen Ausrichtungen ist jedoch die Auseinandersetzung mit den medialen Momenten des Theaters gemein (vgl. GÖHMANN 2005,6). *Thematisches Arbeiten* ist ein Terminus, den die Theaterpädagogik in den letzten Jahren vermehrt nutzt. Gemeint sind *„Projektarbeiten, in deren Prozess das szenische Material selbst erst generiert wird“* (STREISAND 2007b,26). Die Theaterpädagogik orientiert sich demnach thematisch an der Realität (dem Material) der jeweiligen Zielgruppe und versucht diese für sie nachvollziehbar und begreifbar zu machen. Zusätzlich beschäftigt sich die Theaterpädagogik auch mit den Wünschen und Hoffnungen der Teilnehmer (vgl. RELLSTAB 2000,194). Im Folgenden soll ein Überblick über die Arbeitsfelder und Themen der Theaterpädagogik gegeben werden (vgl. HOPPE 2003,32). Trotz ausführlicher Recherche hat diese Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Arbeitsfeld Schule: Hier wird Theaterpädagogik zum einen in der **Lehrerausbildung** oder **Lehrerfortbildung** eingesetzt. Lehrer können dann Theater als Wahlfach- oder Freizeitfach (Theater AG) unterrichten und die Leitung von Kursen und Kurswochen übernehmen. Auch Theaterpädagogen können das Unterrichtsfach **Darstellendes Spiel** unterrichten, bei dem es auch um die Vermittlung von Theatertheorien und die Theaterrezeption geht. Darüber hinaus besteht die Aufgabe der Theaterpädagogin darin, als Regisseur tätig zu werden und die Inszenierung eines Stücks zu organisieren. Im Bereich der Sonderschule wird ebenfalls theaterpädagogisch gearbeitet. Die Ziele sind hier die Steigerung und Förderung von motorischer, sensorischer, sprachlicher, sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenz (vgl. GÖHMANN 1999,25). Im schulischen Alltag sind die Zielgruppen theaterpädagogischer Praxis Kinder- und Jugendliche unterschiedlichen Alters (vgl. LIEBAU et al. 2005).

Arbeitsfeld Volks-, Mittel-, Berufs- und Hochschule sowie wissenschaftlichen Institute: Hier sind Theaterpädagoginnen ebenfalls in der Leitung von Schüler- oder Studententheatergruppen aktiv, oder bieten (Wochenend)Kurse verschiedener Inhalte (z.B. Sprechtraining, Kommunikationstraining) an (vgl. STING 2004,89ff). An Hochschulen werden theaterpädagogische Methoden ebenfalls eingesetzt, um den Studierenden (z.B. der Fachrichtungen Pädagogik, Romanistik, Linguistik) andere Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. HENTSCHEL 2008,139ff; SCHEWE 2008,127ff; WILDT 2008,96ff). An Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten entwickeln Theaterpädagoginnen die Curricula der Studien- und Ausbildungsgänge mit und sind im Bereich der Erforschung der Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft beteiligt (vgl. RADERMACHER 2003,30).

Arbeitsfeld Sozialarbeit: Hier bieten Theaterpädagoginnen Kurse für verschiedene Ämter und Betreuungsstellen an. Die Kursinhalte richten sich an Menschen aus den unterschiedlichsten sozialen Gruppen. Häufigste Zielgruppen sind u.a. alte Menschen, Menschen mit Behinderung, Arbeitslose, Wohnungslose, Inhaftierte, gewaltbereite Jugendliche und Migranten (vgl. LEODOLTER 2004,52).

Ziele der Theaterarbeit mit **alten Menschen** sind: Funktionspotentiale und Gesundheitsressourcen zu mobilisieren, geistige und körperliche Beeinträchtigungen zu verringern, körperliche Beweglichkeit zu fördern und der Vereinsamung im hohen Lebensalter entgegen zu wirken (vgl. LEODOLTER 2004,52; BITTNER, KAISER 2004,194ff).

Ziele der Theaterarbeit mit **Menschen mit Behinderung** sind es, die Potentiale der Betroffenen in Bezug auf Körperlichkeit, Beweglichkeit, psychische Belastbarkeit, geistige Wachheit und sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und zu fördern. Menschen mit körperlicher Behinderung erfahren während der theaterpädagogischen Arbeit eine besondere Form der sozialen Einbindung (vgl. LEODOLTER 2004,52). Darüber hinaus versuchen öffentliche Aufführungen solcher Theaterproduktionen, Klischeevorstellungen der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderung zu korrigieren (vgl. KOLBINGER-REINER 2004,217).

Ziele der Theaterarbeit mit **Arbeitslosen** sind u.a. eine Steigerung des Selbstwertes und der Identität, da diese Menschen aufgrund ihrer Lebenssituation stark sucht- und depressionsgefährdet sind. Die Theaterarbeit will positive Impulse setzen, damit

diese Menschen extrovertierter mit ihrer Lebenssituation umgehen (vgl. LEODOLTER 2004,53).

Das Ziel der Theaterarbeit mit **Wohnungslosen** ist es, die Situation von wohnungslosen Menschen zu verbessern. Zum einen soll die Theaterarbeit den Selbstwert steigern, soziale Kompetenzen erweitern sowie zur Problembewältigung und zur Handlungsfähigkeit anregen und beitragen. Zudem sollen auch die Bedürfnisse der an den gesellschaftlichen Rand gedrängten Menschen an die Bevölkerung und an die politisch Verantwortlichen herangetragen werden (vgl. WRENTSCHUR, RUCKERBAUER 2004,200).

Die Theaterarbeit mit **Inhaftierten** dient dazu, den Gefangenen in einer totalen Institution Freiräume zu schaffen und die Möglichkeit konstruktiv produktiv zu sein. Neben der Steigerung von Selbstvertrauen, dem Lernen von Disziplin und Teamarbeit bietet die Theaterarbeit in besonderem Maße die Möglichkeit mit der Außenwelt zu kommunizieren. Dadurch können die Gefangenen Stereotypen aufbrechen und die Außenwelt über Missstände informieren (vgl. SANDBERGER 2004,242).

Ziel der Theaterarbeit mit **gewaltbereiten Jugendlichen** ist die Unterstützung der ICH-Stärke und der Identitätsfindung sowie der Entwicklung von Handlungsoptionen in Schutzraum Theater (vgl. WRENTSCHUR 2004,41). Durch theaterpädagogische Aktivität erfolgt eine Stärkung der Ausdruckskraft und der Spontaneität, was zur körperlichen und psychischen Vitalität der Jugendlichen beiträgt (vgl. LEODOLTER 2004,52).

Ziele der interkulturellen Theaterarbeit mit **Migranten** und Nichtmigranten sind die Förderung der Begegnung mit anderen Kulturen und Traditionen, die Verstärkung der wechselseitigen Akzeptanz und die Vermittlung unterschiedlicher Wertevorstellungen und Lebensformen. Kenntnis und Verständnis füreinander werden hier als wesentliche Voraussetzung für ein gewaltfreies Zusammenleben in der Gesellschaft angesehen (vgl. SCHNEIDER 2011,10).

Häufig geht es bei der theaterpädagogischen Arbeit mit der jeweiligen Zielgruppe auch um den Empowerment-Gedanken und die Schaffung eines politischen Bewusstseins, damit die Zielgruppen lernen, an demokratischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren (vgl. WRENTSCHUR 2004,43).

Arbeitsfeld Freizeit: Hier übernehmen Theaterpädagoginnen die Animation in Dorf-, Jugend- und Freizeitzentren, leiten Theatergruppen in Gemeinden, bieten Kurse an und übernehmen die Organisation von Gastspielen. Diesem Arbeitsfeld lassen sich auch Theatergruppen zuordnen, die biblische oder religiöse Themen theatral bearbeiten (Bibliodrama) (vgl. FRIEDRICH 2003,46f; HELMKE, HOFFMANN 2011).

Arbeitsfeld Theater: Die Einsatzmöglichkeiten der Theaterpädagogin am Theater sind von der Form des Theaters abhängig. Im **Berufstheater** dient die Theaterpädagogin als Bindeglied zwischen dem Theater und der Schule. Die Aufgaben umfassen hier die Organisation und Leitung von Einführungskursen in das Theaterspielen, von Jugendclubs sowie die Tätigkeit als Autor und Regisseur. Des Weiteren übernehmen Theaterpädagoginnen die Vor- und Nachbereitung von Inszenierungen, gestalten den Spielplan mit, erstellen Begleitmaterial und betreuen werbliche Maßnahmen (z.B.

Führungen) (vgl. RADERMACHER 2003,29). Die Zielgruppen sind hier Schülerinnen und Schüler jeder Altersgruppe. Im **Amateurbereich** beschränken sich die Aufgaben auf das Anleiten einer Gruppe von Theaterlaien, oder der Organisation und Leitung von Fortbildungskursen und Workshops. Zielgruppe ist hier der theaterinteressierte Amateur (vgl. HOPPE 2003,32).

Arbeitsfeld Unternehmenstheater: Hier sind unternehmensspezifische Themen Gegenstand der Aufführungen, welche von Theaterpädagoginnen, professionellen oder semiprofessionellen Schauspielern jeweils spezifisch für das jeweilige Unternehmen geschrieben, geprobt und inszeniert werden (vgl. SCHREYÖGG, DABITZ 1999). Die Zielsetzung von Unternehmenstheaterstücken lassen sich in Unterhaltung (z.B. Betriebsfeierlichkeit), Information (z.B. Einführung eines neuen Leitbildes) und Problemlösung (z.B. Veränderungsprozesse) unterscheiden (vgl. TEICHMANN 2001,9f). Ein anderes Feld des Unternehmenstheaters ist der Einsatz theatraler Methoden in Personal- und Führungskräfte-Training (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004; RENVERT 2007,167). Zielgruppen sind immer die Mitarbeiter des Unternehmens, daher sind die Aufführungen auch nicht öffentlich.

Arbeitsfeld Theatre for Development: Das Theatre for Development (TFD) ist eine politisch orientierte Theaterarbeit (vgl. BANDOWSKI, SOEIRO 2011,7), die es hauptsächlich in Entwicklungsländern gibt. Das TFD möchte dort soziales Bewusstsein, Aufklärung, Entwicklung und Selbstbestimmung bewirken (vgl. DEU 2007,198). Die am häufigsten bearbeiteten Themen sind Gesundheit, Aidsaufklärung, die Rolle der Frau, Wasserversorgung, Landwirtschaftsmethoden oder Menschenrechte (vgl. DEU 2004,187). Methodisch hat sich das TFD in den letzten 25 Jahren von der reinen Stückentwicklung mit Aufklärungscharakter („Creation theatre for the people“) hin zu solchen Stücken entwickelt, welche unter aktiver Beteiligung der lokalen Bevölkerung („Creating theatre with the people“) entstehen. Aktuell liegt der methodische Schwerpunkt auf der Förderung des Bewusstseins und damit der Verhaltensänderung („Theatre for Conscientisation“) (vgl. DEU 2004,188).

Arbeitsfeld Therapie: Theaterpädagogische Methoden werden heute auch als „*zusatztherapeutische Maßnahmen*“ (KNITSCH 2002,8) zum Beispiel im Bereich der **Kinder- und Jugendpsychiatrie** eingesetzt und verfolgen das Ziel, die Selbstheilungskräfte der Patienten zu unterstützen. Durch die Verwendung ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten (z.B. durch Maskenspiel, Musik und Poesie) findet eine Verknüpfung von Spiel und persönlicher Alltagsrealität statt. Das Theaterspiel wird hier genutzt, um die Realität des Spielers für ihn selbst auch kognitiv verständlich (begreifbar) zu machen (vgl. KNITSCH 2002,13). Die Theaterarbeit setzt positive Impulse für die geistige und körperliche Beweglichkeit und wirkt selbstwertsteigernd (vgl. WRENTSCHUR 2004,52).

3.8 Die Bedeutung der Spielleitung

Dieser Abschnitt beschreibt die Bedeutung der Spielleitung (SL) und klärt welche Anforderungen diese erfüllen muss. Zunächst zu den Begrifflichkeiten. Unter der Bezeichnung **Spielleiter** werden grundsätzlich alle Menschen zusammengefasst, die mit Kindern, Jugendlichen oder erwachsenen Freizeitschauspielern arbeiten (vgl. ISRAEL 1999,9). Das Wort Spielleiterin kommt ursprünglich aus der Spielpädagogik (vgl. BAER 1995) und wird heute synonym für Theaterpädagogin verwendet. Die Aufgaben der Spielleiterin im Sinne der Theaterpädagogik ist *„die Anleitung darstellender Spiel- und Gestaltungsprozesse im Kontext des Darstellenden Spiels (theatrale Methoden und Gestaltungsformen zum Zweck des Erlebens und Gestaltens der Welt), des Darstellenden Verhaltens (theatrale Methoden und Gestaltungsformen als Mittel zur Selbstverständigung und Selbstbildung) und der Darstellenden Kunst“* (vgl. MEYER 2003,283). Die **Theaterpädagogin** bezeichnet einen durch den Bundesverband Theaterpädagogik qualifizierten Berufsabschluss und setzt die Aneignung verschiedener Kompetenzen voraus.

Aus den aufgezeigten Arbeitsgebieten ergeben sich vielfältige Anforderungen an die Theaterpädagogin. Diese ist nach RELLSTAB (2000,32) Künstlerin und Pädagogin zugleich, da sie sowohl pädagogische als auch soziale und ästhetische Ziele verfolgt. Sie benötigt demnach sowohl pädagogische als auch künstlerische Kompetenzen. So kommt RELLSTAB (2000,44) zu dem Schluss: *„Der gute Theaterpädagoge ist Schauspieler, Regisseur, Animator, Anreger, Lehrer, Spielleiter, Kursleiter, Organisator, Lektor, Dramaturg, Autor, Musiker, Choreograph, Bühnentechniker – kurz ein Allrounder“*. Auch ISRAEL (1999,7) begreift die Spielleiterin als *„Allroundmann“* und ergänzt die Kompetenzen folgender Berufsgruppen: *„[...] Bewegungs- und Sportlehrer, Psychologe, Bühnenbildner, Werbetexter und -gestalter, Ton- und Lichttechniker, zuweilen auch Tischler, Kostümschneider und Inspizient [...] und überdies verwaltet er die oft geringen Produktionsbudgets und Einnahmen seiner Gruppe.“*

Die Theaterpädagogin muss zum einen verschiedenen Erwartungen (Teilnehmer, Auftraggeber, eigene Erwartungen) gerecht werden und zum anderen muss sie unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig wahrnehmen. Das Spektrum an Erwartungen und Aufgaben teilt FRITZ (1986,87) in vier Funktionsbereiche:

1. Animative Kraft und Spielfreude
2. Planungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit
3. Einführungsvermögen und pädagogische Verantwortlichkeit
4. Spielerorientierung

Die Fachdisziplin Theaterpädagogik macht eine Erweiterung des Spektrums um den Aspekt der

5. ästhetischen Grundverantwortung

nötig (HENTSCHEL 2003c,9ff).

1. Animative Kraft und Spielfreude

Eine der wichtigsten Aufgaben einer Theaterpädagogin ist es, für eine gute soziale Beziehung innerhalb der Gruppe zu sorgen (vgl. PLATH 2009,36), indem sie zunächst aus einer Ansammlung von Individuen eine Gruppe macht (vgl. REISS 2003,46). Dies gilt in erster Linie dann, wenn sich eine Gruppe neu formiert, aber auch in bestehenden Gruppen müssen immer wieder gruppenbildende, bzw. ensemblebildende Übungen eingesetzt werden, da Theaterspielen nur in einer für alle angenehmen Atmosphäre als kollektiver Vorgang möglich ist. Ungezwungene Spielfreude entwickelt sich aus der Sicherheit des Einzelnen innerhalb der Gruppe. Darüber hinaus ist ein gutes Ensemblespiel auch für das Publikum sichtbar und trägt damit zur Sicherung der künstlerischen Qualität bei (vgl. HOFFMANN 1999a,20f). Die Theaterpädagogin sollte ein offenes Spielklima schaffen, Spiellust verbreiten, Hemmungen abbauen, zum Spielen animieren und Hilfestellung anbieten (vgl. BAER 1995,184; HOFFMANN 1999a,34; RELLSTAB 2000,196). Sie soll in den Teilnehmern ihre natürliche Spielfähigkeit freisetzen und nicht irgendwelche Formen professionellen Theaters nachahmen (vgl. HOFFMANN 1999a,13 und 17).

Nach RELLSTAB (2000,199f) sollte eine Theaterpädagogin immer lernbereit bleiben und sich ihre Neugierde für die Entstehung von etwas Neuem erhalten. Um dies zu ermöglichen, ist eine eigene spielerische Praxis unverzichtbar (vgl. REISS 1999,95), um den Teilnehmern auch fachlich etwas bieten zu können. Hierzu sollte sich die Theaterpädagogin sowohl fachlich als auch menschlich permanent fortbilden und Interesse und Engagement für die Disziplin zeigen (vgl. PLATH 2009,41). Laut FRITZ (1986,87) sollte es nicht zu einer Pflichtübung verkommen Spielleiterin zu sein. Damit Wirkungen von Übungen vermittelt, Methoden angewendet und Rollenarbeit angeleitet werden können, müssen diese Erfahrungen zunächst selbst gemacht worden sein. Eine Spielleiterin sollte ihre Freude am Spiel zeigen, indem sie u.a. bei den Übungen (distanziert) mitmacht, d.h. mitspielt, aber sich ihrer Rolle als Spielleiterin stets bewusst bleibt (vgl. BAER 1995,184; PLATH 2009,24). Die Spielleiterin kann nur dann die Teilnehmer zum Mitspielen animieren, wenn sie selbst als Person mit „ins Spiel“ kommt. Dabei sollte sie vermeiden, den Teilnehmern Dinge vorzumachen, um sich damit selbst zu produzieren (vgl. HOFFMANN 1999b,36). Die Theaterpädagogin sollte mit sehr einfachen Spielen und Übungen beginnen, die Teilnehmer ermutigen und so Schritt für Schritt auch die Außenseiter und Teilnehmer mit Hemmungen ins Theaterspiel einbeziehen (vgl. FRITZ 1986,87). Durch das eigene Mitagieren wirkt das Spiel oder die Übung auch auf die Theaterpädagogin zurück und sie kann besser die nächsten Schritte ableiten, da sie selbst die Wirkung der angeleiteten Einheit erlebt (vgl. BAER 1995,196). Die Spiele und Übungen sollten selbstsicher, präzise und verständlich angeleitet werden. Gerade bei ungewöhnlichen Spielaufträgen ist ein überzeugtes, engagiertes Auftreten nötig. Die Spielleiterin sollte zudem keine Spiele und Übungen anleiten, die ihr selbst keinen Spaß machen.

2. Planungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit

Je unerfahrener und unsicherer eine Gruppe im Theaterspiel ist, desto wichtiger ist die Theaterpädagogin (vgl. FRITZ 1986,86). Die ersten Anforderungen ergeben sich für die Theaterpädagogin bereits in der Planungsphase. So muss sie Spiele und Übungen auswählen, erfinden oder verändern, die für den Stand der Gruppe (z.B. unbekannte Teilnehmer, bekannte aber theaterunerfahrene Teilnehmer, theatererfahrene Teilnehmer

etc.) angemessen sind, den pädagogischen oder ästhetischen Zielvorstellungen entsprechen und die räumlichen, zeitlichen und materiellen Gegebenheiten berücksichtigen (vgl. BAER 1995,183). Die Theaterpädagogin sollte die Spiele und Übungen so auswählen, dass die Teilnehmer Spaß haben und Bestätigung erleben, aber auch neue Erfahrungen vermittelt bekommen. Dazu ist es hilfreich, sich in die Teilnehmer hineinzusetzen (vgl. BAER 1995,194). Das Zitat „Wenn man gut durch eine geöffnete Tür kommen will, muss man die Tatsache berücksichtigen, dass sie einen festen Rahmen hat.“ (MUSLI 1978) hat große Bedeutung für die theaterpädagogische Praxis. Demnach funktioniert das Theaterspiel nur nach bestimmten Regeln (vgl. HOFFMANN 1999a,18; HOFFMANN 2003,115; KNITSCH, AUGÉ 2009,23f.). Die Regeln werden je nach Alter der Zielgruppe vorausgesetzt oder explizit geäußert. Zu den Regeln zählen: respektvoller Umgang miteinander und gegenseitige Wertschätzung, keine körperliche Gewalt, keine Beleidigungen, Teilnahme nach eigenem Ermessen frei nach dem Motto „Alles darf, nichts muss“, Akzeptanz der als-ob-Realität, etc. Die Theaterpädagogin trägt zur Klärung, Erarbeitung und Einhaltung der Arbeitsregeln bei. Darüber hinaus macht sie die Rahmenbedingungen transparent. Das bedeutet, sie informiert über den Ablauf der theaterpädagogischen Arbeitsphasen (d.h. kommuniziert Uhrzeiten (Beginn und Ende)), schafft Zeit für Pausen, klärt Methoden und Arbeitsmittel, weist auf die Räumlichkeiten hin (u.a. Umkleiden, Toiletten, Cafeterien) und gibt inhaltlich einen Überblick, was die Gruppe im jeweiligen Arbeitsschritt erwartet (vgl. MÜLLER, PIGL 1999,60).

Um in jeder Arbeitsphase die richtigen methodischen Schritte zu wählen, braucht die Theaterpädagogin ein fundiertes Fachwissen. Die Theaterpädagogin hat die Aufgabe, als Fachexpertin Impulse für die Gestaltung (z.B. die Verwendung von Masken, das Kürzen von Texten) von Ausgangsmaterial zu geben und bei der Suche nach Ausdrucksformen zu helfen, die im Kompetenzbereich des Teilnehmers liegen (vgl. REISS 1999,92; DÖRGER 2003,171f; PLATH 2009,40). Die Theaterpädagogin sollte ihre Fachkompetenzen einbringen, aber nicht aufdrängen und sie sollte keine Lösungen vorgeben, jedoch Wege aufzeigen, die zur Lösung führen können (vgl. RELLSTAB 2000,200). HENTSCHEL (2003,68) macht deutlich, dass die Theaterpädagogin nicht als „Kenntnisvermittlerin“, sondern als „Erfahrungsgestalterin“ fungiert. Die Theaterpädagogin kommt nicht, um der Gruppe etwas von außen zu bringen (z.B. Lernstoff), sondern sie hilft bei der Klärung und bei der Formulierung der eigenen Erfahrungen. Sie nimmt die Begriffe, die Ideen, die Wünsche und die Vorstellungen der Teilnehmer ernst und verhilft der Gruppe zur (Eigen)Gestaltung dieser (vgl. NICKEL 1988,189f). Dazu benötigt die Theaterpädagogin ein breites Repertoire an Methoden und Materialien, mit denen das Thema einer Übungseinheit weitergeführt werden kann. Dabei muss sie die Wirkung der jeweiligen Methode abschätzen können, um diese angemessen auszuwählen (vgl. FRITZ 1986,87). Wichtig ist es auch verschiedene Arbeitsformen zu kennen und diese zu variieren. So sorgt ein Wechsel zwischen Zweier-, Dreier-, Vierer- oder Fünfergruppen in Kombination mit der Gesamtgruppe für Abwechslung. Auch ein Wechsel zwischen Aktivität und Entspannung, Darstellen und Zuschauen bricht die Dramaturgie und wirkt der Ermüdung der Teilnehmer entgegen (vgl. BAER 1995,196). Es wird deutlich, dass die Theaterpädagogin über ein hohes Fachwissen verfügen und eine Vielzahl von Methoden kennen sollte, die sie flexibel einsetzt (vgl. PLATH 2009,56). Die Theaterpädagogin sollte jedoch nicht auf der Einhaltung ihres Programms bestehen, da gerade das (Theater)Spielen Flexibilität und Lockerheit verlangt, statt Beharren auf einer vorgeplanten oder systematischen Vorgehensweise (vgl. BAER 1995,184). Sie sollte sich

flexibel auf die Arbeit mit den Teilnehmern einlassen, die Möglichkeit des Scheiterns aushalten (vgl. PLATH 2009,56) und über Gespräche mit den Teilnehmern deren Vorschläge in die Planung der nächsten Schritte integrieren (vgl. FRITZ 1986,88).

Theater(spiele) lösen immer Gefühle aus und schaffen Möglichkeiten, neue Erfahrungen zu machen (vgl. FRITZ 1986,96). Die Theaterpädagogin sollte nach jeder Handlungsphase den Teilnehmern die Möglichkeit geben, die gemachten Spielerlebnisse und Erfahrungen zu reflektieren. Schon das einfachste Spiel umfasst die Dreiteilung Planung, Ausführung und Besinnung (vgl. NICKEL 1979,81), sodass auch theaterpädagogische Spielerfahrungen rückblickend ausgewertet werden sollten. Häufig sind die Reflexionsphasen Verbalphasen, weil die Teilnehmer ihre gemachten Erfahrungen verbal beschreiben und interpretieren. Durch das Formulieren und dadurch Mitteilen von Empfindungen, Erfahrungen und Einsichten, wird der gesamten Gruppe die Chance gegeben, abweichend von der ursprünglichen Planung miteinander weiterzuarbeiten oder interessante Erfahrungen zu vertiefen. Diese reflexiven Verbalphasen sollten nach längeren Arbeitsschritten erfolgen, damit die Spielatmosphäre nicht unnötig oft unterbrochen wird (vgl. FRITZ 1986,97). Dabei sollten die Reflexionsfragen klar formuliert werden (vgl. BAER 1995,197). Das Ziel ist es, die Teilnehmer dahingehend zu trainieren, dass sie ihre Beobachtungen schärfen, ihren Wortschatz erweitern, konkrete Aussagen machen und ein Gefühl für die Vielfalt der Komponenten bekommen, die einen guten Auftritt ausmachen. Die Aufgabe der Spielleitung in der Phase der Reflexion ist es, oberflächliche Allgemeinurteile oder schwammige Feedbackaussagen zu unterbinden und konstruktive Beiträge positiv zu verstärken. Die Theaterpädagogin muss ebenfalls dafür sorgen, dass Kritik als etwas Positives aufgenommen wird und dass jede Einzelleistung ein Gewinn für die Gruppe ist (vgl. PLATH 2009,60). Die Auswertungsrunde ist auch für die Theaterpädagogin hilfreich, weil sie dadurch die Gruppe besser einschätzen und somit besser auf die Interessen der Gruppenmitglieder eingehen kann (vgl. FRITZ 1986,98). Laut PLATH (2009,39) ist es die Aufgabe der Spielleiterin, die Teilnehmer durch einen künstlerisch-ästhetischen Reflexionsprozess in die Lage zu versetzen, sich ihrer eigenen Befindlichkeit bewusst zu werden und sich ihrer eigenen Stimme zu bedienen. Durch die künstlerisch-ästhetische Form und dem damit verbundenen Abstraktionsprozess sollen die Teilnehmer ihre individuellen Sichtweisen in allgemeingültige Botschaften verwandeln, die von einem Publikum (egal ob im Rahmen einer öffentlichen Aufführung oder projektinternen Präsentation) sowohl objektiv als auch subjektiv nachvollziehbar sind.

3. Einfühlungsvermögen und pädagogische Verantwortlichkeit

Die Theaterpädagogin sollte angemessene Formen des Umgangs mit den Teilnehmern realisieren. Dazu gehört, dass sie ihren Teilnehmern Respekt und Wertschätzung entgegenbringt, Toleranz, Geduld und Einfühlungsvermögen zeigt, ihre Vorschläge ernst nimmt, auf ihre Einfälle eingeht und Freiraum zum Ausprobieren dieser schafft (vgl. FRITZ 1986,89; RELLSTAB 2000,200; PLATH 2009,35). Dies sollte sich auch in der Sprache der Theaterpädagogin widerspiegeln. Diese sollte bewusst anerkennend, respektvoll und motivierend gestaltet sein, da die Theaterpädagogin den Teilnehmern auf diese Weise Zutrauen signalisiert (vgl. PLATH 2009,41). Die Theaterpädagogin sollte zudem in ihrem Verhalten echt sein (vgl. BAER 1995,189), sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst sein und zu ihnen stehen, da sie so für die Teilnehmer fassbar, verständlich – kongruent wirkt (vgl. PLATH 2009,42). Laut BAER (1995,192) ist die

Spielleiterin ein bewusstes oder unbewusstes Modell für die Gruppe, da sich diese an ihr orientiert.

Die Theaterpädagogin benötigt also eine Vielzahl psychosozialer Kompetenzen, da sie immer mit Menschen arbeitet. Gleichzeitig versteht sie die Theaterpädagogik als einen kollektiven Prozess, welcher auch therapeutische Wirkungen haben kann (vgl. PLATH 2009,23). Nach WEINTZ (2008,360) sollte die Spielleiterin der Tatsache Rechnung tragen, dass die Teilnehmer psychosoziale Bedürfnisse haben, nämlich

- als *Privatperson* (Bestätigung ihres Selbstbildes durch Gewinn an Klarheit oder Irritation über sich selbst, über eigene Erfahrungen, Werte, Wünsche und Möglichkeiten)
- als *Gruppenmitglied* (Akzeptanz, Austausch, Verständnis, Zustimmung und Nähe innerhalb der Gruppe und auch darüber hinaus beim Zuschauer erfahren)

Die Theaterpädagogin ist sowohl der Einzelperson als auch der Gruppe verpflichtet und sollte daher jedem Teilnehmer ihre wohlwollende Aufmerksamkeit schenken. Die Spielleiterin hat zudem die Aufgabe, die Gruppe auszugleichen, da es immer Teilnehmer gibt, die herausragen und solche die weniger herausragen (vgl. HOFFMANN 1999a,33). ROTH formuliert ihre Auffassung dazu wie folgt: „*Wir als TheaterpädagogInnen haben nicht das Anderssein zu verwischen und eine Gleichheit zu suggerieren, die ebenso unerreichbar wie unnütz ist. Dieses Anderssein zu nutzen und künstlerisch wie menschlich damit produktiv umzugehen, ist unsere Aufgabe*“ (ROTH, WRENTSCHUR 2004,113)

Die Theaterpädagogin sollte die Andersartigkeit der Teilnehmer bewusst für den Prozess nutzbar machen, indem sie z.B. den Spielablauf dahingehend steuert, dass sie bestimmte Teilnehmer bewusst gruppiert oder andere Gruppierungen bewusst vermieden werden (vgl. FRITZ 1986,96). Im theaterpädagogischen Prozess arbeiten die Teilnehmer neben theatralischen Mitteln (z.B. Fremdtexte, Musik) auch immer an ihren eigenen Ausgangsmaterialien (Erfahrungen, Geschichten, Befindlichkeiten), sodass die Spielleiterin nur so viel von den Teilnehmern fordern kann, bzw. initiieren sollte, wie sie selbst „aushalten“ können. Die Theaterpädagogin muss dazu im Vorfeld klären, dass die Teilnehmer im theaterpädagogischen Prozess die Verantwortung für sich selbst übernehmen (vgl. DÖRGER 2003,172). An dieser Stelle wird auch noch einmal darauf hingewiesen, dass die Theaterpädagogin keine therapeutischen Prozesse initiiert oder begleitet, der theaterpädagogische Prozess aber per se therapeutische wirksam sein kann. Die Theaterpädagogin muss sich dieser Tatsache bewusst sein und ggf. Teilnehmer auf diesen Sachverhalt hinweisen.

Laut MÜLLER (1972,10) haben Spielleiterinnen, in Anlehnung an die Dimensionen der Theaterpädagogik, u.a. die Aufgabe, den Menschen anzuleiten, sich selbst zu erforschen. Es geht also um die Suche nach dem Eigenen, was ein großes Maß an Einfühlungsvermögen erfordert. Durch Empathie kann die Theaterpädagogin Spielhemmungen erkennen und Konflikte innerhalb der Gruppe erspüren, um auf beide mit angemessenen Spielangeboten zu reagieren (vgl. FRITZ 1986,89). Die Spielleiterin sollte sich mit den Verhaltensritualen der Gruppe und möglichen Konflikten vertraut machen und den an sie gestellten Erwartungen entsprechen (Kommunikationsstil, im Auftreten und im Führungsstil (vgl. BAER 1995,184).

Die pädagogische Verantwortlichkeit der Theaterpädagogin liegt in der Schaffung einer angemessener (Theater)Spielatmosphäre, in der die Teilnehmer aus eigener Kraft und mit ihrer Unterstützung zu einem Theaterspiel finden, das allen Vergnügen bereitet und allen Lernerfahrungen ermöglicht. Die Theaterpädagogin sollte dazu bewusst Bewertungssituationen, die für die Entwicklung der Kreativität und der Spielfreude hinderlich sind, vermeiden und stattdessen die individuellen Spielmöglichkeiten der Teilnehmer gestalten und begleiten (vgl. KOCH, ZULECHNER 1999,138).

4. Spielerorientierung

Eine wichtige Haltungsfrage der Theaterpädagogin ist, wie sich die Bedürfnisse, Wünsche und Erfahrungen der Teilnehmer mit den eigenen künstlerischen Ambitionen verbinden lassen (vgl. ISRAEL 1999,8). Die Gefahr besteht, dass die Theaterpädagogin ihre eigenen künstlerischen Ambitionen zu sehr fokussiert, d.h. sie geht mit einem zu ehrgeizigen Konzept den Weg vor, den die Teilnehmer selbst gehen sollten. Das hat zur Folge, dass die Ideen der Gruppe keinen Platz mehr finden, oder sogar als störend empfunden werden (vgl. PLATH 2009,43). Ihre eigentliche Aufgabe ist es, die Teilnehmer dahingehend zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Vorstellungen künstlerisch-ästhetisch umsetzen können. Lässt die Theaterpädagogin jedoch zu viele Freiräume, fühlen sich die Teilnehmer schnell überfordert, da ein „Machtvakuum“ entsteht, dass die Teilnehmer nicht für sich nutzbar machen können. Darüber hinaus fehlt ihnen auch das entsprechende Repertoire an Spielen, Übungen und theatralen Mitteln, um für sich befriedigende Spielsituationen zu entwickeln (vgl. FRITZ 1986,90). Die Theaterpädagogin sollte somit die richtige Balance zwischen „Richtung vorgeben“ und „Freiraum lassen“ wählen. Ihre Aufgabe ist es nicht theaterpädagogische Spielprozesse vorzugeben, sondern der Gruppe unmerklich zu helfen, ihr eigenes Spiel zu finden, Fähigkeiten zur Selbstorganisation von Spielprozessen zu entwickeln und sich weitgehend von der Spielleitung unabhängig zu machen (vgl. FRITZ 1986,90). Je nach gruppendynamischer Phase ist die Beziehung der Spielleiterin zur Gruppe unterschiedlich: während sie am Anfang (Forming) die Prozesse noch stärker steuert, so wird sich ihre Aktivität im Laufe der Zeit (Performing) deutlich reduzieren.

Zur Spielerorientierung zählt ebenfalls eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz (vgl. HOFFMANN 1999b,37). Die Theaterpädagogin braucht eine gewisse Nähe zu den Teilnehmern der Gruppe, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Nähe entwickelt sich durch Wertschätzung der Theaterpädagogin gegenüber den Teilnehmern und der Spielfreude die sie ausstrahlt, wenn sie selbst Übungen mitmacht. In der Praxis drückt sich Vertrauen und Nähe auch darin aus, dass die Teilnehmer die Spielleiterin per „Du“ anreden dürfen. Der Vorwurf des Autoritätsverlustes durch diese Anredeform kann nicht bestätigt werden, da laut HOFFMANN (1999b,37) das Wissen der Theaterpädagogin Zeichen von Autorität ist. Ein gewisses Maß an Distanz ist jedoch nötig, damit keine Abhängigkeit von der Spielleiterin entsteht und die Teilnehmer die Freiheit haben, sich selbst auszuprobieren.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Spielerorientierung ist die Präsenz der Theaterpädagogin. Präsent sein bedeutet volle Konzentration, das Wahrnehmen aller auf die Situation einwirkenden Umstände und den Blick sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe zu haben. Präsenz fordert Präzision, also Genauigkeit, ohne kleinlich zu

sein, Stringenz ohne streng zu sein und Emotionalität, ohne gefühlsduselig zu werden (vgl. BAER 1995,190).

5. Ästhetische Grundverantwortung

Auch wenn dieser Punkt für die eigene Forschungsfrage nicht relevant ist, wird er aus Gründen der Vollständigkeit dennoch abgehandelt. Neben der Verantwortung für das Individuum und die Gruppe, trägt die Theaterpädagogin auch eine ästhetische Grundverantwortung, indem sie u.a. Mut zum freien Umgang, bzw. Experimentieren mit Text macht, zu ungewöhnlichen Darstellungsformen motiviert und auf die besten Einfälle fokussiert (vgl. KUNZ 1996,247). Die Theaterpädagogin hat die Aufgabe, gemeinsam mit den Teilnehmern ein stimmiges Gesamtkonzept unter Einbeziehung aller theatralischen Ausdrucksformen (Requisiten, Kostüme, Masken, Bühnenbild, Licht, Musik/Ton und andere Medien) zu entwickeln (vgl. WEINTZ 2008,354). Die Theaterpädagogin darf den Fachanspruch nicht aus den Augen verlieren und sollte auch Qualität einfordern (vgl. PLATH 2009,40). Sie hat jedoch die Aufgabe, über eine Beschreibung der eigenen Beobachtungen Vorschläge zur Korrektur des Gesehenen einzubringen (vgl. HOFFMANN 1999a,20), um so die ästhetische Qualität zu sichern. Die Spielleiterin ist selbst Zuschauerin und nicht Wertende. Die Theaterpädagogin muss nach WEINTZ (2008,358) im Sinne des Gesamtkonzeptes folgende dramaturgischen Inszenierungshinweise beachten:

- eine wechselnde Dynamik bezüglich Tempo, Rhythmus, Lautstärke und Pausen schaffen,
- eine wechselnde Positionierung der Teilnehmer zueinander im Raum ermöglichen,
- einen Status-Wechsel der Figuren anregen,
- abrupte Brüche bezüglich Empfindungen, Verkörperungsweise der Empfindungen und ungewöhnlichen Gefühlsmischungen und Spielweisen (z.B. komisch, grotesk) initiieren.

Die Theaterpädagogin muss zum einen den spontanen, prozesshaften Abläufen genügend Raum lassen und gleichzeitig die Schritte zu einer publikumsbezogenen, reproduzierbaren Präsentation (öffentlich oder nicht-öffentlich) durch die Fixierung gelungener Spielabläufe Rechnung tragen.

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, welcher Methoden sich eine Theaterpädagogin bedient um ihre Berufspraxis zu gestalten.

3.9 Methoden der Theaterpädagogik

Wie die historische Entwicklung der Theaterpädagogik (vgl. Kapitel 3.3) zeigen konnte, ist die Gegenwart theaterpädagogischen Schaffens durch eine große Vielfalt und Heterogenität in ihren Methoden gekennzeichnet. *Die zentrale theaterpädagogische Methode gibt es nicht.*

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Begriffe Methode und Technik sowie Spiel und Übung voneinander abgegrenzt, da es in der Fachliteratur noch keine einheitliche

Verwendung gibt. Daran anschließend werden ausgewählte Methoden sowie, wenn möglich, deren Ursprünge und Einsatzmöglichkeiten beschrieben.

3.9.1 Begriffsklärung Methode, Technik, Übung und Spiel

Der Begriff Methode

Gemäß dem Wörterbuch für Theaterpädagogik wird der Begriff Methodik abgeleitet vom griechischen Wort *methodiké*, was so viel heißt wie „*die Kunst des planmäßigen Vorgehens*“. (WIESE 2003,197). Das Wort Methode, griechisch *méta hodos*, bedeutet „*Nachgehen*“ oder „*der Weg zu etwas hin*“ und wird somit als Erkenntnisweg verstanden (TENORTH, TIPPELT 2007,503). Aus dieser Definition wird deutlich, dass die Methode unmittelbar an ein Ziel gebunden ist, welches auf eine geplante Art und Weise erreicht werden soll.

In der **Pädagogik** lassen sich die Lehr-, Lern- und Unterrichtsmethoden anhand einer Zweck-Mittel-Relation charakterisieren. Es werden demnach bestimmte Methoden eingesetzt, die zum Zweck des Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen (vgl. WIESE 2003,197).

Die Methoden der **Theaterpädagogik** sind als regel- und reflexionsgeleitete Arbeitsformen professionellen Handelns zu verstehen. Der Methodenbegriff wird als relativ offener Begriff verwendet und ist nicht immer präzise unterscheidbar von den Begriffen Arbeitsformen und Konzepten. Die Gemeinsamkeit aller Begriffsverwendungen ist die Betonung, dass die Methoden situationsangemessen konzipiert sein müssen. Je nach inhaltlicher Zielsetzung und Teilnehmervoraussetzung wählt demnach die Theaterpädagogin unterschiedliche Methoden aus, um Erfahrungen zu ermöglichen und/oder das Erlernen von Fertigkeiten zu unterstützen. Eine Fertigkeit wird hierbei als erlernter oder erworbener Anteil des Verhaltens verstanden. Der Begriff der Fertigkeit grenzt sich damit vom Begriff der Fähigkeit ab, die als angeborene Voraussetzung für die Realisierung einer Fertigkeit betrachtet wird (vgl. TENORTH, TIPPELT 2007,236 und 248; BÖNSCH 2010,52). Im theaterpädagogischen Zusammenhang bezeichnet eine Fertigkeit zum Beispiel die Aneignung einer bestimmten Sprechtechnik, Atemtechnik oder Schauspieltechnik (vgl. WOLF, 2011). Die **Methodik** versteht sich als die Gesamtheit der in der jeweiligen Fachrichtung relevanten Methoden (vgl. MEIS, MIES 2012,58).

Der Begriff Technik

In Abgrenzung zur Methode wird in der Praxis auch der Begriff **Technik** verwendet. Das Wort Technik stammt vom griechischen *technikós* und leitet sich vom griechischen Begriff *téchne* ab und meint in erster Linie die „*zweckgerichtete, auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Verfahrens- und Produktionsweise industrieller, handwerklicher oder künstlerischer Gegenstände oder technischer Sachsysteme*.“ (TENORTH, TIPPELT 2007,710). Bei Bildungsprozessen wird unter Technik die „*zweckmäßige Formung von Verhalten zur Ausbildung gewünschter oder benötigter Qualifikationen*“ verstanden (vgl. ebd. 2007,710). Der Technikbegriff meint die Aneignung eines besonderen Könnens (Qualifikation) bezogen auf beliebige Bereiche menschlicher Tätigkeiten. Können ist erwerbbar und umfasst die Gesamtheit verschiedener *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten*. Während bestimmte Fähigkeiten als

angeborene Voraussetzung definiert werden, können andere durch Übungen und Training verbessert werden. Fertigkeiten müssen wie oben bereits erwähnt erlernt oder erworben werden. Die Aneignung einer bestimmten Qualifikation (Können) erfolgt über Lernen und das Erlernen dieser braucht Übung (vgl. BOLLNOW 1991,38). Eine Technik oder Fertigkeit gilt dann als erlernt, wenn sie durch die korrekte und fließende Ausführung bestimmter Übungsreihen gekennzeichnet ist (vgl. ENDRES 2011).

Zur Verdeutlichung des Begriffs Technik im Theater wird die Stanislawski-Technik beispielhaft angeführt und erläutert. Die **Stanislawski-Technik** ist eine Schauspieltechnik der „produktiven Einfühlung“, indem der Schauspieler die Bühnenfigur mit eigenem Erleben ausfüllt. Der Schauspieler soll parallele Situationen aus dem eigenen Erleben finden, um das nicht Erlebte glaubwürdig auf der Bühne zu verkörpern („Psychotechnik“). Stanislawski hat dazu verschiedene Übungen entwickelt, die es dem Schauspieler ermöglichen sich diese Technik anzueignen. Techniken im theaterpädagogischen Verständnis sind *„ein netter kleiner Sack voller Tricks, alle säuberlich geordnet, die der Schauspieler hervorziehen kann, wenn er sie braucht.“* (SPOLIN 2005,28).

Um nur ein Beispiel für die begriffliche Unschärfe im Fachvokabular der Theaterpädagogik zu nennen, sei hier der Umgang mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten angeführt. Mal wird von Techniken des Theaters der Unterdrückten gesprochen, wenn das Zeitungstheater, das Statuentheater, das Forumtheater und das Unsichtbare Theater gemeint sind (vergl. BOAL 1989,14 und 69) und mal ist von Theaterformen die Rede (vgl. BOAL 1989,15,29 und 67). Weiterhin verwirrt, dass das Zeitungstheater wiederum aus elf verschiedenen Techniken, wie z.B. das „rhythmische Lesen“ besteht. Selbst das Wörterbuch für Theaterpädagogik beschreibt das Statuentheater als eine Technik des Theaters der Unterdrückten und als ein Instrument der szenischen Untersuchung sozialer und politischer Zusammenhänge. Im Weiteren wird beschrieben, dass es sich methodisch aus drei Arbeitsphasen (Realbild, Idealbild und Übergangsbild) zusammensetzt. SCHELLER (1998) bezeichnet das Statuentheater wiederum als Standbild-Methode, die häufig ohne den sozialpolitischen und pädagogischen Überbau des Theaters der Unterdrückten praktiziert wird. Das Forumtheater wird im Wörterbuch der Theaterpädagogik als eine Methode und Form des politisch-pädagogischen Mitspiel- und Improvisationstheaters beschrieben (vgl. GÜNTHER 2003,295).

In der vorliegenden Arbeit werden alle theatralen Interventionsformen als **Methoden** bezeichnet, da es sich bei allen ausgewählten Theatermethoden um „geplante Wege“ handelt, Erfahrungen zu ermöglichen, Fertigkeiten zu erlernen oder Fähigkeiten zu trainieren.

Als **Technik** wird ein durch Übung erworbenes Methodenset verstanden, um gewünschte oder benötigte Qualifikationen (Können) jederzeit abrufen und ausführen zu können.

Nachdem die Technik von der Methodik abgegrenzt wurde, soll nun noch zwischen den Begriffen Spiel und Übung unterschieden werden.

Der Begriff Spiel

Das **Spiel**, abgeleitet vom althochdeutschen Wort *spil*, heißt so viel wie „Tanzbewegung“ und ist eine Tätigkeitsform die zum Vergnügen, zur Entspannung oder allein aus Freude an ihrer Ausübung ausgeführt werden kann (vgl. RAPP 1993,89; SEITZ 2003,280).

Das Spiel ist laut HUIZINGA *„eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“*. (HUIZINGA 1938/1991,37)

HUIZINGA vermischt in seiner Definition die Spielstruktur, die objektiv einsehbar ist, und den Spielgeist, welcher die Intention des Spielenden umfasst (vgl. RAPP 1993,97f). Die Spielstruktur meint, dass das Spiel immer auf andere Aktivitäten bezogen ist und durch Regeln und Rahmen bestimmt wird, die zugleich offen und variabel sind für die Wahl und den Wechsel des Verhaltens. Der Spielgeist umfasst die Absicht des Spielenden, eine vergnügliche, aufregende, oft auch anstrengende Tätigkeit auszuführen, die nicht auf die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse oder die Erleichterung nervöser Spannungen ausgerichtet ist. Das Spiel hat somit kein von außen definiertes Ziel oder einen bestimmten Zweck, den es erfüllen soll. Die Zwecklosigkeit des Spiels schließt allerdings eine in ihm selbst ruhende Zweckmäßigkeit nicht aus. Daraus folgt, dass das Spiel einen Selbstzweck im oben beschriebenen Sinn erfüllt.

Das Spiel ist charakterisiert durch einen illusionären Realitätsbezug und stellt trotz und wegen seiner Nähe zur Realität eine Gegenwelt zur Wirklichkeit dar (vgl. TENORTH, TIPPELT 2007,658). Diese Quasi-Realität grenzt sich vom reglementierten Verbindlichkeitscharakter der Realität ab und konstituiert eine eigene Wirklichkeit mit eigenen Grenzen. Diese utopische Funktion des Spiels ist nur möglich durch seinen „als-ob“-Charakter (vgl. WEINTZ 2008,258). Mit „Als-ob“ wird der Grundvorgang bezeichnet, eine Rolle zu übernehmen oder etwas spielerisch-theatral darzustellen. Der theatrale Doppelcharakter des „Als-ob“ wird dadurch deutlich, dass etwas getan, gezeigt, erlebt wird, was gleichzeitig jedoch nicht real existiert (vgl. HENTSCHEL 2003a,15). Die Pädagogik hat das Spiel als kindgerechte Methode des Lernens anerkannt, funktionalisiert und versteht es als wichtiges Ausdrucksmittel der Persönlichkeit. Damit leistet das Spiel als grundlegende Lernmethode einen Beitrag zur Entwicklung der Identität (vgl. SEITZ 2003,280).

Mit dem Blick auf die Theaterpädagogik bedeutet das Spiel nicht etwas, das nur ein Durchgangsstadium im Kindesalter ist, sondern etwas, dass den Menschen sein Leben lang begleitet (vgl. HOFFMANN 2003,111). In der theaterpädagogischen Praxis werden Spiele eingesetzt, um die Teilnehmer der Gruppe „ins Spiel“ zu bringen, Hemmungen abzubauen und somit für weitere methodische Schritte vorzubereiten.

Der Begriff Übung

Die Literatur zum Thema Üben ist gering und so findet die Begriffsklärung kaum Beachtung. Die Bedeutung des Übens scheint jedoch erkannt, da der Mensch nur durch das Üben *„zur vollen Entfaltung und Erfüllung seines Lebens kommt.“* (BOLLNOW 1991,11f). Laut BOLLNOW ist alles Üben auf ein Können bezogen und jedes Können nur

über den Prozess des Übens erreichbar. Charakteristisch für den Übprozess ist die beständige und geduldige Wiederholung der zu erlernenden Fertigkeit, was nicht selten „als ein notwendiges Übel“ (ebd. 1991,12) betrachtet wird. Das Lexikon der Pädagogik definiert hierzu die Übung als „alltägliches in der Regel von Schülern nicht geliebtes, aber notwendiges Element des Unterrichts und der Hausaufgabenerstellung, wodurch Gelerntes gefestigt wird und ins Langzeitgedächtnis überführt werden soll“ (TENORTH, TIPPELT 2007,723).

Als **Übung** werden demnach Vorgänge bezeichnet, bei dem erworbene, aber noch unsichere erste Lernstrukturen bewusst durch Wiederholung gefestigt, stabilisiert werden. Durch den Prozess des Übens kann die zu erlernende Fertigkeit perfektioniert werden (vgl. BOLLNOW 1991,13 und 38). Laut der vorgenommenen Abgrenzung dient eine Übung zur Aneignung einer bestimmten Fertigkeit, während sich im Spiel Übungseffekte aus dem Tun selbst ergeben können. Die Grenzziehung zwischen Spiel und Übung ist dort, wo die Notwendigkeit besteht, ein sicheres Können zu erlangen, welches nur in der Herauslösung der nicht gelingenden Einzelleistung aus dem Gesamtzusammenhang einübbar ist (vgl. ebd. 1991,13 und 40).

In der vorliegenden Arbeit wird unter **Spiel** eine theaterpädagogische Interventionsform verstanden, die in erster Linie eine vergnügliche und angenehme Tätigkeit darstellt und einer von außen definierten Struktur folgt (z.B. Regeln). Spiele werden im theaterpädagogischen Kontext eingesetzt, um die Teilnehmer von ihren Alltagserfahrungen zu lösen, Hemmungen abzubauen und auf die Theaterarbeit einzustimmen.

Von **Übungen** wird gesprochen, wenn eine bestimmte Zielsetzung durch Wiederholung einer bestimmten Tätigkeit erreicht werden soll. Der Zweck, also der Beweggrund für eine zielgerichtete Tätigkeit, ergibt sich wiederum aus der inhaltlichen Zielsetzung, die der Theaterpädagoge definiert.

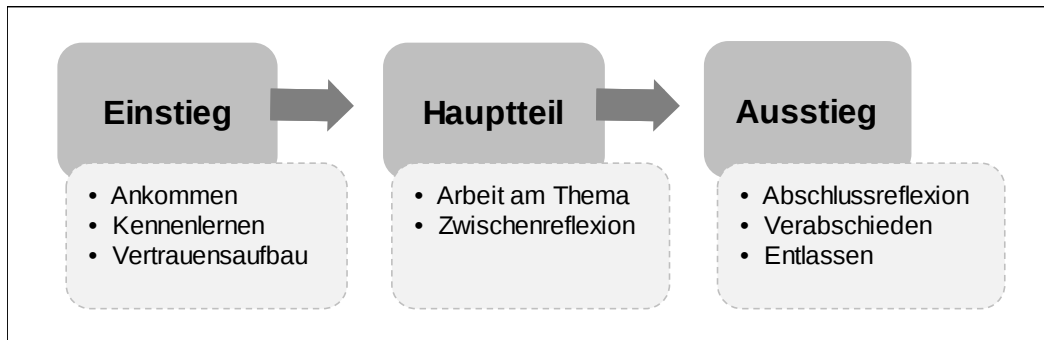
Da nun die theaterpädagogischen Grundbegrifflichkeiten geklärt sind, soll nun eine Auswahl theaterpädagogischer Methoden vorgestellt werden. Das breite Spektrum an vorhandenen Theaterformen macht es unmöglich, im Rahmen dieser Arbeit alle einzeln vorzustellen. Die hier beschriebenen Theatermethoden wurden unter Berücksichtigung einer möglichen Anwendbarkeit in der Ernährungsberatung ausgewählt. Einen Überblick über die existierenden Theaterformen liefern z.B. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE (2004,92-96) und PEIFFER, LIST (2009,182-233).

3.9.2 Auswahl theaterpädagogischer Methoden

Ein für die theaterpädagogische Aktivität zur Verfügung stehender Zeitraum wird Übungseinheit genannt (vgl. HIPPE 2011,16). Jede Übungseinheit hat immer die gleiche Grundstruktur: sie besteht aus einem Einstieg, einem Hauptteil und einem Ausstieg (vgl. Bild 14). Das Konzept geht davon aus, dass jede Übungseinheit – unabhängig davon, ob es sich um eine Schulstunde oder einen Wochenendworkshop handelt – ein künstlerisches Ergebnis (z.B. eine Präsentation der Arbeitsergebnisse, eine Aufführung oder die Auseinandersetzung mit einem Thema) anstrebt (vgl. HIPPE 2011,16). Die drei Zieldimensionen der Theaterpädagogik machen es erforderlich, dass die jeweiligen Zielgruppen aus ihrem Alltag „abgeholt“ und auch wieder dorthin „entlassen“ werden. Es

braucht demnach theaterpädagogischer Methoden, die den Hauptteil, nämlich die „Arbeit am Thema“, einrahmen. Im folgenden Abschnitt werden eine Auswahl theaterpädagogischer Methoden des Ein- und Ausstiegs beschrieben und ein mögliches methodisches Vorgehen im Hauptteil vorgestellt.

Bild 14: Aufbau und Ziele einer theaterpädagogischen Übungseinheit



3.9.2.1 Methoden in der Phase des Einstiegs

Zu Beginn theaterpädagogischer Arbeit ist es die Aufgabe der Spielleiterin, den Teilnehmern Orientierung zu geben. Dazu informiert sie über den Ablauf der theaterpädagogischen Arbeitsphasen, weist auf vorhandene Räumlichkeiten hin und gibt einen inhaltlichen Überblick, was die Gruppe im jeweiligen Arbeitsschritt erwartet (vgl. MÜLLER, PIGL 1999,60; PFEIFFER, LIST 2009,11). Dieser erste Schritt der theaterpädagogischen Einstiegsphase ist von Bedeutung. Wenngleich er nicht als eigene Methode gilt, so wird er hier dennoch erwähnt.

Ankommen-, Kennenlern- und Kontaktspiele

Zu Beginn jeder theaterpädagogischen Arbeitsphase ist es erforderlich, die Teilnehmer (TN) beim Herauslösen aus ihrem Alltagserleben zu unterstützen, Hemmungen abzubauen und für kreative Prozesse zu öffnen (vgl. ZULECHNER 1999,219; SPOLIN 2005,65; KRAMER 2008,129; NEUHAUS 2008,42). Im theaterpädagogischen Sprachgebrauch wird oft von der Phase des „Ankommens“ (VLCEK 2009,15) bzw. des „Warming up“ (KRAMER 2008,129) gesprochen. Die Phase des Aufwärmens dauert meist 30 – 45 Minuten (vgl. KRAMER 2008,129). Diese meint neben den oben genannten Punkten auch das Ankommen und Auflockern der Teilnehmer im Raum, die Entwicklung einer Vertrautheit innerhalb der Gruppe, sowie die Schaffung von Motivation für den kreativen Arbeitsprozess (vgl. NAUMANN 1999,231; FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,39; KRAMER 2008,129). Alle Kennenlernspiele zielen darauf ab, die Namen der Gruppenteilnehmer zu lernen, oder zu wiederholen, Spielhemmungen abzubauen und die Selbstpräsentation zu fördern (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,10). Das Kennenlernen ermöglicht auch auf den Abbau von Kontaktängsten und körpersprachlichen Hemmungen und ermöglicht erste Erfahrungen mit darstellerischen Aufgaben (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,10). Oft wird durch den Einsatz der Sprache auch die Stimme mit „aufgewärmt“ (NAUMANN 1999,249; PFEIFFER, LIST 2009,31f).

Eine Reihe von Übungen zum Ankommen, Kennenlernen und Aufwärmen sind bei HIPPE (2011,20ff), NAUMANN (1999,231f), SPOLIN (2005,65ff) und VLCEK (2009,20ff) zu finden. Im Folgenden wird eine Auswahl von eingesetzten Spielen und Übungen der Anfangsphase anhand von exemplarischen Beispielen vorgestellt.

Freies Bewegen im Raum

Die Teilnehmer haben für die Länge eines Musikstücks Zeit, sich frei zu bewegen. Die Personen können tanzen, sich schütteln, Verspannungen im Körper durch Massagen lösen oder gymnastische Übungen machen.

Quelle: vgl. NAUMANN 1999,231

Raumlauf

Alle TN gehen normal und bewusst durch den Raum und versuchen den Raum gleichmäßig auszufüllen. Die Personen sollen im Gehen auf ihre eigene Atmung achten und sich entspannen, indem sie den Alltag gedanklich abschütteln. Teilnehmer, die sich angekommen fühlen, heben die Hand.

Der Raumlauf kann je nach Zielsetzung der SL variiert werden. Zum Beispiel: die SL ruft eine Zahl und die Teilnehmer müssen sich in Kleingruppen dieser Größe zusammenfinden (Molekülspiel); die Personen haben während des Raumlaufs folgende Wahlmöglichkeiten: gehen, stehen, umfallen, folgen

Quelle: vgl. VLCEK 2009,32

Namen mit Bewegung (10 Min.)¹⁷

Die TN stehen im Kreis. Eine Person geht in die Mitte und stellt sich mit Namen (X) vor und macht eine beliebige Bewegung dazu. Die Gruppenmitglieder im Kreis antworten leise „Hallo X“ und machen die Bewegung, die die Person vorgemacht hat, verkleinert nach. Die Person geht zurück an seinen Platz und die Anderen antworten jetzt lauter „Hallo X“ und wiederholen die Bewegung vergrößert und übertrieben.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,10

Begrüßung (5 Min.)

Die TN gehen im Raum umher. Auf ein Zeichen der SL sollen a) möglichst viele Hände geschüttelt, b) möglichst viele Spieler durch Zuwinken oder Umarmen begrüßt und c) mit unterschiedlichen Gesten und kleinen Ritualen möglichst viele Spieler willkommen heißen werden.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,10

Wahrnehmungs- Körper-, Atem-, Stimm-, Sprechübungen

Die Ziele der verschiedenen Übungen sind u.a. das Erfahren von Vielfalt und Wirkung von Körpersprache, das Experimentieren mit Körpersprache und die Erweiterung des nonverbalen Repertoires, desweiteren die Schärfung der Beobachtungsgabe, der Fremd- und Selbstwahrnehmung, das Einüben von Atem- und Sprechtechniken sowie das Erlangen von Auftrittssicherheit und Bühnenpräsenz (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE

¹⁷ Sofern möglich sind die Zeitangaben für die Übungen mit angegeben. Bei vielen Übungen werden in der Literatur keine Zeitvorgaben gemacht, sodass im Text auch darauf verzichtet wird. Eine mögliche Erklärung dafür besteht darin, dass sich die Zeitangabe immer nach dem Ziel der Methode, der zur Verfügung stehenden Gesamtzeit und der Gruppengröße richtet.

2004,39). Zahlreiche Übungen liefern BOAL (1989,176 ff), NAUMANN (1999,233 ff), PFEIFFER, LIST (2009), VLCEK (2009,27ff) und ZULECHNER (1999,219ff).

Übungen zur Wahrnehmung des Körpers und Raums

Die Übungen sollen es den Teilnehmern ermöglichen, sich selbst und den Raum, in dem sie Theater spielen, kennenzulernen, ihn in seinen Eigenheiten und Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen und sich bewusst in ihm zu bewegen (vgl. SPOLIN 2005,153f; PFEIFFER, LIST 2009,17; VLCEK 2009,29).

Reise durch den Körper

Die TN liegen auf dem Rücken auf Matten im Raum verteilt. Die Spieler werden aufgefordert, die Augen zu schließen. Die SL macht leise Musik an und benennt nacheinander sämtliche Körperpartien des Körpers. Die TN sollen mit ihrer Aufmerksamkeit zu der jeweiligen Körperpartie wandern und auf diese Weise für ihren Körper sensibilisiert werden.

Quelle: vgl. NAUMANN 1999,233

Reise in eine neue Welt (10 Min.)

Die TN liegen oder stehen verteilt im Raum mit geschlossenen Augen. Auf ein Zeichen der SL „erwachen“ die Gruppenmitglieder und erkunden den Raum, so als wäre es eine neue Welt. Alles im Raum zieht die Neugier der TN auf sich, alles wird untersucht, betrachtet, betastet und beschnuppert. Der Raum wird unvoreingenommen neu entdeckt.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,17

Benennen

Die TN laufen kreuz und quer durch den Raum (Fachbegriff: Raumlauf), zeigen auf beliebige Dinge im Raum und benennen sie bei ihrem Namen. Im zweiten Schritt werden dann die Dinge, auf die gezeigt wird, umbenannt.

Quelle: vgl. VLCEK 2009,29

Körper- und Bewegungsspiele

Die Ziele von Körper- bzw. Bewegungsspielen sind vielseitig. Zum einen wird damit die Konzentrations- und die Reaktionsfähigkeit der Teilnehmer trainiert, zum anderen wird der Umgang mit dem Begriff „Bühnenpräsenz“ erlebbar gemacht. Auch das Wahrnehmen von der eigenen privaten Körperhaltung und die Darstellung von grundlegenden Körperhaltungen für das Theaterspiel werden trainiert (vgl. SPOLIN 2005,153ff). Während im 18. Jahrhundert die Bedeutung von Körper und Bewegung noch ganz im Dienste der Verkörperung einer Rolle oder eines Textes stand, so erhielt sie im 20. und 21. Jahrhundert zusätzlich die Funktion der Selbstthematizierung und -reflexion (vgl. JURKÉ 2003,43). Im Folgenden werden ein Körper- bzw. Bewegungsspiel und eine Übung zur Bühnenpräsenz vorgestellt.

Ochs am Berg (5-10 Min.)

Die TN stellen sich in einer Reihe an einer Wand im Raum auf. Eine Person stellt sich mit dem Gesicht zur gegenüberliegenden Wand. Ziel der Gruppe ist es, zu der Einzelperson zu gelangen und sie abzuschlagen, ohne von ihr gesehen zu werden. Nachdem die Einzelperson an der Wand „Eine, zwei, drei, vier, Ochs am Berg“ gerufen hat, dreht sie sich schnell zu den anderen Spielern um. Diese müssen sofort stehen bleiben. Sieht die Person Spieler, die sich bewegen, darf sie die Spieler nach eigenem Ermessen zurück an die Wand schicken. Der Ablauf wird so lange wiederholt, bis ein TN die Einzelperson abgeschlagen hat. Dann wird gewechselt.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,14

In einer Reihe durch den Raum gehen

Alle TN stehen nebeneinander in einer Reihe mit dem Rücken zur Wand. Alle blicken neutral in den Raum, haben eine aufrechte neutrale Körperspannung, die Arme locker an der Seite hängend und versuchen, die Konzentration und die Körperspannung aufrecht zu halten (Fachbegriff: Fokus). Die TN gehen nun in ihrem eigenen Tempo auf die andere Seite des Raumes. Auf der anderen Seite angekommen, drehen sie sich um, schauen in den Raum und halten die Spannung so lange, bis alle anderen auch angekommen sind und wieder in der Reihe stehen.

Quelle: vgl. PLATH 2009,69

Atem-, Stimm- und Sprechübungen

Atemübungen haben den Zweck, die Atmung bewusster erlebbar zu machen (vgl. BOAL 1989,2000). Die Atmung ist für die Ausdrucksfähigkeit eines Schauspielers bedeutend, da zwischen Atmungsmustern, Körperhaltung, Mimik und emotionalen Zuständen ein enger Zusammenhang besteht. Die Schulung der Atmung kann somit die Ausdrucksfähigkeit eines Menschen fördern (vgl. WELLNER-PRICELIUS 2003,31). Das Anwärmen und das Kennenlernen der Stimme sind Ziele der Stimm- und Sprechübungen. Durch Ersetzen von verständlichen Wörtern durch Fantasiessprache (Fachbegriff: Gromolo) können die Teilnehmer lernen, Inhalte zu vermitteln, die nicht über verständliche Wörter artikuliert werden.

Atemmeditation

Die TN sitzen bequem auf Stühlen oder liegen auf Matten auf dem Boden. Der Fokus der Übung ist die eigene Atmung, auf welche sich die Personen mit geschlossenen Augen konzentrieren sollen. Jeder TN soll bewusst ein- und ausatmen. Die Atmung wird nicht bewertet, sondern nur wahrgenommen.

Quelle: vgl. VLCEK 2009,71

Geräusch und Bewegung weitergeben

Die TN stehen im Kreis. Eine Person macht ein Geräusch und eine dazu passende Bewegung vor und gibt sie an die rechts von ihr stehende Person weiter. Diese nimmt Geräusch und Bewegung auf, wiederholt sie und verändert sie langsam zu einem neuen Geräusch und einer neuen Bewegung, die sie wiederum an die nächste Person weitergibt.

Quelle: modifiziert nach PFEIFFER, LIST 2009,10

Vertrauensübungen und ensemblebildende Übungen

Ziel ist der Aufbau von Vertrauen innerhalb der Gruppe durch die Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,11) oder durch das Intensivieren des Kennenlernens. Durch Vertrauensübungen lernen die Teilnehmer die Theaterarbeit als Ensemblearbeit kennen. Das Hauptziel von ensemblebildenden Übungen ist das gemeinsame produktive Agieren in einer Gruppe, welches später auch nach außen für den Zuschauer sichtbar wird. Dies erfordert ein Sich-Hineinfühlen in andere Gruppenmitglieder, das Treffen von Absprachen ohne Worte und Zeichen, das Führen einer Gruppe und das Unterordnen in diese (vgl. NÜBLING 1998,66f; PFEIFFER, LIST 2009,72).

Führen und Folgen

Die TN gehen zu Zweit zusammen. Eine Person schließt die Augen. Der TN mit den geöffneten Augen führt die blinde Person durch den Raum. Dabei achtet er darauf, dass der blinde Spieler sich sicher durch den Raum bewegen kann, ohne andere TN oder im Raum stehende Gegenstände zu berühren. Nach ca. 5 Min wird gewechselt. Zu Beginn der Übung ist es ratsam, das Tempo so zu reduzieren, dass sich der TN sicher fühlt. Bei erfahreneren Gruppen kann das Tempo dann erhöht werden.

Quelle: vgl. PLATH 2009,67

Gruppenbilden nach gleichen Merkmalen

Alle TN gehen durch den Raum. Die SL ruft nacheinander verschiedene Merkmale, nach denen sich die Gruppenmitglieder schnellstmöglich sortieren sollen. Folgende Merkmale sind denkbar: Alle, mit einem roten Oberteil, alle die im Juni Geburtstag haben, alle mit einem kleinen Bruder, etc.

Quelle: vgl. PLATH 2009,64

Kreativitätsspiele und Übungen

Übungen zum Assoziieren

Ziel dieser Übungen ist es, den Teilnehmern zu ermöglichen, ihren Ideen freien Lauf zu lassen (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,20). Assoziationen zu haben und den Mut eigenen Ideen einzubringen, ist für die Theaterarbeit von Bedeutung. Diese Übungen werden in der theaterpädagogischen Praxis u.a. als Einstieg in die thematische Arbeit genutzt oder als Vorübungen für die Methoden des Improvisationstheaters.

Assoziationskreis (5 Min.)

Die TN stehen im Kreis. Ein übergeordnetes Thema wird genannt und die Personen nennen reihum ein Wort, das ihnen spontan zu dem Thema einfällt. Um die spontane Reaktion der TN zu erhöhen, kann auch ein Ball im Kreis hin und her geworfen werden.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,20

Entspannungsübungen und Imaginationsübungen

Entspannungsübungen und -spiele haben das Ziel, die Teilnehmer nach körperlicher Aktivität zu entspannen (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,21). Auch gegenseitige Massagen werden zur Entspannung der Teilnehmer eingesetzt, da sie entkrampfen und vertrauensbildend wirken (vgl. VLCEK 2009,73). Allerdings sollte ein Grundvertrauen innerhalb der Gruppe bestehen, da nicht alle Teilnehmer körperliche Nähe zulassen können oder wollen. Entspannungsübungen und -spiele können ebenfalls zur Reflektion erlebter Erfahrungen und somit zur Sicherung von Lernerfolgen und Inhalten eingesetzt werden (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,40). Entspannungsübungen markieren häufig auch den Abschluss der Theaterarbeit (vgl. BOAL 1989,185).

Imaginationsübungen und Fantasiereisen ermöglichen den Teilnehmern die Einnahme von unterschiedlichen Rollen und Blickwinkeln.

Massage im Stehen

Die TN finden sich zu zweit zusammen und legen fest, wer die 1 und wer die 2 ist. Der TN 1 wird nun vom TN 2 auf dem Rücken massiert. Dabei wird wie folgt vorgegangen: den Rücken warmrubbeln, Regentropfen auf dem Rücken (steigern bis Hagel), austreifen, Massage der Schulterblätter und der Schulter, die Wirbelsäule Wirbel für Wirbel aufrichten, den Kopf aufrichten, leicht hochziehen, Kopfmassage, austreifen. Die SL leitet die jeweiligen Schritte an. Danach wird gewechselt und Person 2 wird massiert.

Quelle: vgl. VLCEK 2009,73

Traumreise

Die TN liegen bequem auf dem Boden und haben die Augen geschlossen. Die Spieler konzentrieren sich auf ihre eigene Atmung und kommen zur Ruhe. Die SL erzählt eine Geschichte als Traumreise. Sie erzählt langsam, macht Pausen und ermöglicht den TN so, die Geschichte in deren Fantasie auszumalen.

Quelle: vgl. PFEIFFER/LIST 2009,21

3.9.2.2 Methoden in der Phase des Hauptteils

Der Hauptteil versteht sich als Arbeit am Thema und ist geprägt von einer bestimmten Zielvorstellung, welche durch den Einsatz ausgewählter Methoden erreicht werden soll. Die Zielvorstellungen können je nach Kontext unterschiedlich sein und z.B. das Schreiben eines Textes oder die Entwicklung einer Figur oder Szene beinhalten. Am Ende der Arbeitsphase stehen Ergebnisse, die den anderen Teilnehmern präsentiert werden sollen. Im Folgenden wird lediglich eine Auswahl von Arbeitsmethoden vorgestellt, die in der Kernphase theaterpädagogischer Arbeit eingesetzt werden.

Methoden des Improvisationstheaters

Improvisieren (lat. improvisus = unvorhergesehen) bedeutet spontanes Handeln ohne Vorbereitung (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,22). Beim Improvisationstheater fallen charakteristischer Weise die Prozesse der Handlungsgestaltung (Regie), der Textfindung (Autor) und der Darstellung (Schauspiel) zusammen (vgl. SIEGEMUND 2003,138). Ausgehend von den USA und Kanada Ende der 1960er Jahre, breitete sich das Improvisationstheater in Frankreich, Dänemark, den Niederlanden und Deutschland aus, wo es sich seit den 1990er Jahren zur eigenständigen Improvisationstheaterszene entwickelte. Beim Improvisieren entwickeln die Spieler im Tun eine konkrete Situation (Ort, Zeit, Problem) ohne deren Ablauf und Ausgang zu kennen. Im Zusammenhang mit der Improvisation steht die Spontanität. Die Theaterpädagogin Viola SPOLIN (2005,18) versteht Spontanität als *„Moment persönlicher Freiheit, in dem wir mit der Realität konfrontiert sind, sie wahrnehmen und erforschen und angemessen handeln. In dieser Realität funktionieren die Aspekte unserer Persönlichkeit als ein organisches Ganzes. Es ist Zeitpunkt der Entdeckung, der Erfahrung und des kreativen Ausdrucks“* (SPOLIN 2005,18). Improvisationsmethoden werden u.a. dazu genutzt, Material und Ideen für Szenen und Figuren zur Stückentwicklung zu generieren (vgl. SIEGEMUND 2003,139), um gesellschaftskritische Themen inhaltlich und argumentativ zu bearbeiten (vgl. BOAL 1989), die Flexibilität, Schlagfertigkeit und Spontanität der Spieler zu fördern (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,55) oder im Sinne des Theatersports zur Unterhaltung eines Publikums beizutragen (vgl. JOHNSTONE 2002; JOHNSTONE 2009). Bei allen Einsatzmöglichkeiten ist das Arbeitsprinzip das Gleiche: die Spieler folgen den spontanen Impulsen ihres Körpers, nutzen Anregungen ihrer Mitspieler oder vorhandene Requisiten, um ihre Ideen umzusetzen. Die Improvisation ist grundlegende Trainingsmethode in der Schauspielausbildung und der Theaterpädagogik, da sie als Hilfsmittel genutzt wird, um den Spielern zu einem persönlichen Ausdruck zu verhelfen (vgl. SIEGEMUND 2003,139). Improvisationsmethoden können, wie SPOLIN (2005) in ihrem Buchtitel *„Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater“* festhält, in allen denen Bereichen eingesetzt werden, wo eine Selbsterkenntnis in Gang gesetzt und persönliche Erfahrungen kreativ ausgedrückt werden sollen (vgl. SPOLIN 2005). Die Improvisation zielt demnach auf die Entfaltung von kreativem Potential und persönlichem Wachstum ab. Eine Reihe von Übungen zum Improvisationstheater sind bei ANDERSON (1996); JOHNSTONE (2002,220) und SPOLIN (2005) zu finden. Das Spektrum der Improvisationsübungen umfasst bereits vorgestellte Übungen zum (körperlichen) Ankommen, Kennenlernen, Vertrauensaufbau und zur Kreativitätsförderung und Imaginationsfähigkeit und andererseits dem Erlernen konkreter Fähigkeiten für die Interaktion mit einem Spielpartner und dem Präsenzpublikum.

An dieser Stelle wird auf die Vorstellung exemplarischer Übungen verzichtet, da methodische Beispiele zur Erreichung erstgenannter Ziele bereits an anderer Stelle beschrieben wurden und die letztgenannten Ziele für die eigene Forschungsarbeit nicht relevant sind.

Die Methoden des Theaters der Unterdrückten

Die Methoden des Theaters der Unterdrückten wurden von Augusto BOAL entwickelt, welcher 1931 in Rio de Janeiro, Brasilien, geboren wurde und sich sein Leben lang mit der Unterdrückung von marginalisierten Bevölkerungsschichten beschäftigte, voranging

in Lateinamerika, später auch in Europa. Ziel seines politischen Volkstheaterkonzeptes war es, Unterdrückung bewusst zu machen und zur Abschaffung von Missständen beizutragen. Der Zuschauer (bei BOAL: ZuSchauspieler) sollte aus seiner passiven Rolle herausgehoben und über eine aktive Teilnahme am Geschehen zu einem selbstbestimmt handelnden Menschen motiviert werden. Aufgrund des Militärputsches in seinem Heimatland verließ BOAL 1971 Brasilien und ging zunächst ins Exil nach Argentinien und später nach Europa. In Europa entdeckte BOAL subtilere, weniger sichtbare Formen von Unterdrückung, sodass er seine Methoden weiterentwickelte und somit auch internalisierte Unterdrückungsmechanismen bearbeitbar machte (vgl. BOAL 1989,17ff). Zum Methodenset des Theaters der Unterdrückten gehören das Zeitungstheater, das Statuen- und Bildertheater, das Forumtheater, das Unsichtbare Theater, das legislative Theater, der Polizist im Kopf und der Regenbogen der Wünsche. Die für die vorliegende Arbeit als interessant eingestuften Methoden werden im Folgenden näher beschrieben.

Das Statuen- und Bildertheater

Mit dem Statuen- oder Bildertheater werden Begriffe oder Inhalte von den Gruppenmitgliedern in Bilder umgesetzt. Die Spieler bedienen sich dabei der Aussagekraft ihres Körpers, indem sie eine bestimmte Körperhaltung einnehmen, eine bestimmte Mimik auswählen oder sich in Beziehung zu anderen Statuen setzen. Auf verbalen Austausch wird weitgehend verzichtet. Bei der Umsetzung der Methode können die Teilnehmer selbst in eine entsprechende Körperhaltung gehen, oder sich von anderen Teilnehmern modellieren lassen. Auf diese Weise können auch Skulpturengruppen zusammengestellt werden. Augusto BOAL setzte das Statuentheater ein, um Realbilder und Wunschbilder zu problematischen Inhalten zu visualisieren. In der Phase des Transfers sollten dann Übergangsbilder als erste Veränderungsimpulse entwickelt werden und im Anschluss in Bezug auf das jeweilige Thema verbal kommentiert und reflektiert werden (vgl. BOAL 1989,241ff). Das Potential der Methode liegt u.a. in der Einfachheit der Anwendung (vgl. BOAL 1989,42) und in der Visualisierung von Problemsituationen, die auch die emotionale Ebene eindrücklich sichtbar machen kann (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,79).

Als eine Weiterentwicklung des boalschen Statuentheaters beeinflussten auch bildende Künstler das Bildertheater, da sie verschiedene Theaterkonzepte vorlegten, die das Bühnengeschehen nicht als naturalistisches Abbild der Realität verstanden, sondern als fantastisch-visionäres Gegenbild. Als Resultat wurden nicht länger Sprechstücke einstudiert und aufgeführt, sondern bewegte Bilder aneinander gereiht und assoziativ miteinander verknüpft. Die Darsteller lassen nicht länger ausdifferenzierte Charaktere auf der Bühne erkennen, sondern werden zu Kunstfiguren, Objekten oder Maschinen (vgl. SIMHANDL 2003,47f).

Im Folgenden werden zwei Übungen zum Statuentheater exemplarisch vorgestellt.

Sicht eines Themas

Die TN stehen im Kreis. Das Thema wird gemeinsam in der Gruppe festgelegt. Auf ein Zeichen des SL gehen alle Personen in ein Standbild, welches sie mit dem Thema assoziieren. Die einzelnen subjektiven Bilder fügen sich zu einem multiperspektivischen Gruppenbild zusammen, welches unterschiedliche Facetten eines einzigen Themas verdeutlicht.

Quelle: vgl. BOAL 1989,242

Statuen bauen

Bei dieser Übung verwendet ein TN die anderen Gruppenmitglieder als „Material“ für sein persönliches Standbild zum gewählten Thema. Dabei modelliert er so viele Einzelpersonen, wie er zur Darstellung seines Bildes benötigt und stellt diese zu einem für ihn stimmigen Gruppenbild zusammen. Danach fragt die SL, ob alle anderen TN außerhalb des Bildes mit der Gruppenskulptur einverstanden sind oder ob jemand Veränderungen vornehmen will. Alle Änderungen erfolgen nacheinander, sodass die Gruppe Unwesentliches löscht und Nützliches hinzunimmt. Es entsteht ein kollektives Bild von einem bestimmten Thema.

Quelle: vgl. BOAL 1989,244

Das Forumtheater

Im Forumtheater werden Modellszenen, welche eine Unterdrückungssituation oder ein schwieriges Problem beinhalten, von den Spielern entwickelt und anschließend vor einem Publikum präsentiert (improvisiert). Die Szenen werden von den zuschauenden Teilnehmern unterbrochen, um aktiv in die Spielhandlung einzugreifen und durch Rollentausch Handlungs- oder Lösungsvorschläge für den Protagonisten auf der Bühne zu erproben. Im Anschluss daran werden die gespielten Lösungsversuche des Protagonisten gemeinsam mit den Zuschauern im Forum diskutiert (vgl. BOAL 1989,82ff). Das Forumtheater kann überall dort eingesetzt werden, wo eine bestimmte Problematik gelöst werden soll, für die es bisher noch keine Lösung gab. Gut geeignet ist die Methode, wenn es um das Verhalten von Menschen in bestimmten Problemsituationen geht (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,52). Das Potential der Methode liegt in der kreativen und individuellen Entwicklung von praktikablen Lösungsansätzen für ein konkretes Problem. Die Anwendung dieser Methode erfordert eine gute Moderation durch die Spielleiterin und einen ständigen Wechsel aus Ausprobieren und Reflektieren (ebd. 2004,53). Die Übungen des Statuen- und Bildertheaters sind geeignet, das Forumtheater vorzubereiten. Die Modellszene wird in der Regel im Spiel improvisiert, durch Reflexion verändert und somit konkretisiert. Aufgrund der Komplexität der Methode wird an dieser Stelle auf die Darstellung einer konkreten Beispielsituation aus BOALs Arbeitsspektrum verzichtet.

Die Methoden Regenbogen der Wünsche und Polizist im Kopf

Aufgrund seiner Europaaufenthalte und seiner Kontakte zu therapeutischen Einrichtungen kam BOAL in den Jahren ab 1987 häufiger auch mit internalisierten Unterdrückungsmechanismen (z.B. Selbstzweifel, Einsamkeit, Kontaktarmut) in Berührung (vgl. WEINTZ 2004,13; NEE 2010,9). Für solche internalisierten Unterdrückungsmechanismen entwickelte er prospektive (auslotende) und introspektive (nach innen gewandte)

Methoden. Die Methoden haben das Ziel, subjektive Wahrnehmungen, Interessen, Konflikte und Blockaden zu ergründen, um im Folgeschritt eigene Ressourcen aufzuspüren, eigene Bedürfnisse klarer zu formulieren und Verhaltensstrategien zu entwerfen (vgl. WEINTZ 2003,240; NEE 2010,10). Eine Übersicht über diese eher „neueren“ Methoden liefert BOAL in seinem 2006 publizierten Buch „Der Regenbogen der Wünsche“. Die introspektiven Methoden sind sehr komplex, weil sie sich in viele Teilschritte unterteilen. An dieser Stelle wird der Übersichtlichkeit halber vermieden, die Einzelschritte detailliert darzustellen.

Der **Regenbogen der Wünsche**, als ein Beispiel für eine prospektive Methode, hilft, eigene und oft miteinander konkurrierende Gefühle, Ziele und Bedürfniss zu identifizieren (BOAL 2006,68ff). Dazu schildert ein Gruppenteilnehmer (Protagonist) zunächst seine problematische Situation, sucht sich aus den Teilnehmern einen Antagonisten und beschreibt erneut die erlebte Situation, damit sich der Teilnehmer in seine Rolle eindenken kann. Danach wird die Bühnensituation eingerichtet. Die Szene wird improvisiert. Die Theaterpädagogin fragt im Anschluss, welche Gefühle oder Wünsche die Protagonistin in dieser Situation gespürt hat. Diese werden von anderen Teilnehmern personifiziert. Wenn dem Protagonist keine Wünsche mehr einfallen, darf die Gruppe ergänzen, welche Wünsche oder Gefühle noch gesehen wurden. Die personifizierten Wunschbilder stellen sich im Anschluss in einer Reihe auf und die Protagonistin hält mit jedem Wunsch ein kurzes Zwiegespräch. Zum Abschluss werden die Wunschbilder in die Ausgangsszene integriert und improvisieren sowohl mit dem Protagonisten als auch mit dem Antagonisten.

Der **Polizist im Kopf**, als ein Beispiel für eine introspektive Methode, hilft, innere Blockaden, Hemmungen oder internalisierte Aussagen von Autoritätspersonen zu identifizieren und sichtbar zu machen. Diese Blockaden nennt BOAL Polizisten, die nicht real existieren, die aber polizistenartige Instanzen darstellen, welche Menschen in bestimmten Situationen von der eigentlichen Handlung abhalten (vgl. BOAL 2006,138ff). Der Teilnehmer (Protagonist) schildert zunächst die Ausgangssituation, welche danach improvisiert wird. Der Protagonist formt nun mit den Teilnehmern, die nicht an der Improvisation beteiligt sind, Bilder der Polizisten. Diese müssen konkrete Menschen darstellen und sollten keine Abstraktion sein. Nachdem Protagonist und Zuschauer alle Polizisten identifiziert haben, muss der Protagonist die Statuen in eine Konstellation zu sich selbst stellen und dabei u.a. folgende Fragen klären: In welcher Beziehung steht die Statue zu mir? Wie weit oder nah steht die Statue von mir entfernt? Ist die Statue voll sichtbar, oder nur aus dem Augenwinkel wahrnehmbar? In den folgenden Schritten geht es darum, in eine Kommunikation mit den Polizisten zu kommen, oder die Polizisten miteinander kommunizieren zu lassen. Basis dieser Schritte ist die Improvisation. Jeder Polizist agiert aus seiner Figur heraus und die Protagonistin muss versuchen, die Szene nun hinsichtlich ihrer Wünsche zu verändern. Die Methode macht u.a. deutlich, wie sehr sich Menschen mit den Verboten bzw. Blockaden beschäftigen und wie wenig sie ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse fokussieren. Die Methode schafft eine Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen und macht die Entwicklung von Lösungsstrategien möglich.

Die Methoden des Biografischen Theaters

Das Biografische Theater ist eine Bezeichnung für einen „*Spieler- und Lebensweltorientierten Theateransatz, bei dem die Darsteller persönliche Erfahrungen, Wünsche, Meinungen und Werte zum zentralen Inhalt der theatralen Gestaltung machen.*“ (KÖHLER 2011,7). Das Biografische Theater ist eine Synthese von Biografie und Theaterarbeit und zielt auf das Wahrnehmen, Gestalten und Inszenieren von erlebten oder beobachteten Lebensereignissen ab. Ausgangspunkt des biographischen Theaters ist nicht die Idee des Theaterautors, die der Schauspieler durch die Einbeziehung von biographischem Material individuell realisiert, sondern das biographische Material selbst (vgl. GÄBLER 2003,35). Der Prozess des Erinnerns, Besprechens und Dokumentierens von erlebten Situationen ermöglicht es den Menschen „*ihre Geschichte zu verstehen, ihre Gegenwart bewusster zu erleben und ihre Zukunft zielsicherer zu planen*“ (LATTCHAR, WIEMANN 2007,13). Das Biographische Theater verhilft durch individuelle und kollektive Biografiedarstellung zu einer intensiven ästhetischen und individuellen Lernerfahrung (vgl. LINCK, MIERUCH 2011,3).

Die Historie biographischer Theaterarbeit lässt sich zurück ins Jahr 1970 verfolgen. Wegbereiter biographischer Theaterarbeit waren die „*documentary plays*“, in denen professionelle Schauspieler die Lebens- und Arbeitsbedingungen des Arbeiterpublikums thematisieren und in den Aufführungen den Zuschauern ermöglichten ihre Erfahrungen zu verbalisieren (vgl. BLEIKE 1996,247). Dem Ansatz des *Community Theatres* folgend wurden künstlerische Produktionen mit der Zielgruppe selbst erarbeitet. Das Lehrlingstheater von Willi Praml ist aus der Perspektive der deutschen Theaterpädagogik die Wurzel der biographischen Theaterarbeit. Die Idee, gemeinsam mit den Alltagsexperten Stücke zu entwickeln, die auf deren Lebensbiografie basieren, führte in den letzten Jahren zur Integration unterschiedlichster Zielgruppen in den künstlerischen Prozess. Das von Eva BITTNER begründete Theater der Erfahrung ist prominentestes Beispiel für den Erfolg des biografiezentrierten Altentheaters (vgl. BITTNER, KAISER 1996). Die Aktualität des biographischen Theaters lässt sich auch anhand des vermehrten Einsatzes in interkulturellen Zusammenhängen erschließen.

Das Biographische Theater bietet unzählige Methoden zur Gewinnung von biographischem Material und zum ästhetischen Umgang mit ihm (vgl. PLATH 2009,56ff). Als Ausgangspunkt biographischer Arbeit können Narrationen, Gegenstände oder Fotos dienen. An dieser Stelle werden exemplarisch drei Übungen zum Erschließen von biographischem Material vorgestellt.

Geschichten aus Bildern

Alle TN sitzen im Kreis auf dem Boden. In der Mitte des Kreises liegt eine Vielzahl verschiedenster Bilder aus Zeitschriften oder Werbeprospekten. Alle Bilder zeigen unterschiedliche Stimmungen und Themen. Jede Person sucht sich ein Bild aus, hebt es auf und geht damit wieder auf seinen Platz. Wenn jeder TN ein Bild gefunden hat, erzählt jeder reihum, warum er oder sie das Bild ausgesucht hat und was es mit ihm oder ihr zu tun hat.

Quelle: vgl. PLATH 2009,117

Autobiographie in fünf Sätzen

Jeder TN beschreibt sein bisheriges Leben in fünf Sätzen und notiert diese Sätze auf ein Blatt weißes Papier. Die Aussagen müssen ganz besonders charakteristisch für den Verfasser sein. Die Texte können in Form eines Mini-Berichtes, eines Songtextes, eines Gedichtes oder einer Erzählung aufgeschrieben werden. Wichtig ist, dass sich die TN auf fünf Sätze beschränken.

Quelle: vgl. PLATH 2009,118

Biographisches Erzählen (35 Min.)

Die TN sitzen in Kleingruppen à 4-5 TN zusammen und erzählen eine Geschichte zu einem mitgebrachten privaten Foto. Die Gruppe entscheidet sich gemeinsam für eine der gehörten Geschichten. Die Personen erzählen nun abwechselnd und ohne Absprache einer Reihenfolge die Geschichte nach. Dabei können sie auch den Verlauf der Ausgangsgeschichte verändern, um sie absurder, kontrastreicher, poetischer oder schockierender zu gestalten. Jeder TN bestätigt das, was zuvor gesagt wurde mit den Worten: „Ja genau, und dann ...“. Dadurch wird die Geschichte lebendiger erzählt.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,191f

Die Methoden des Kreativen Schreibens

Als Kreatives Schreiben werden Schreibformen verstanden, die vor allem durch ihre assoziativen Grundtechniken (z.B. *brainstorming*, *clustering*, *freewriting* und *mind-mapping*) für die Material- und Ideenfindung geeignet sind (vgl. BRÄUER 2003,169). Das Kreative Schreiben hat seinen Ursprung im Amerika, wo es Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde (vgl. GLINDEMANN 2000,1). Die Methoden des Kreativen Schreibens kommen aus den unterschiedlichen Disziplinen, so z.B. der Kreativitäts- und Gehirnforschung, der Schreibforschung und der Rhetorik (vgl. WERDER 2011,6). Im deutschsprachigen Raum ist die bekannteste Grundtechnik das *Clustering*, welches durch Gabriele Rico basierend auf Erkenntnissen der Hirnforschung entstand (vgl. BRÄUER 2003,169).

Der assoziative Charakter des Kreativen Schreibens entsteht durch die begrenzte Arbeitszeit und der Forderung, im Schreibfluss zu bleiben. Ziel des Kreativen Schreibens ist nicht das Herstellen von Textqualitäten im Sinne von wissenschaftlicher oder künstlerischer Präsentation von Ideen, sondern in der Produktion von Textquantitäten, um Ideen aufzuspüren, weiterzuentwickeln und zu vernetzen (vgl. BRÄUER 2003,169).

In Abgrenzung dazu dient das Szenische Schreiben dem „*Schreiben von eigenen Texten und Stücken für das Theater*“ (HIPPE 2011,13) und ist stärker formgebend und weniger frei in der Handhabung (ZIMMER 2012,65). Hauptziel des Szenischen Schreibens ist also die Stückproduktion, bzw. die künstlerische Produktion von bühnentauglichen Texten (vgl. BRÄUER 2003,169). Die Methoden des Kreativen Schreibens hingegen fokussieren neben der Stückentwicklung stärker die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. SCHEIDT 2006,68). Die Methoden des Kreativen Schreibens sind vielseitig, lassen sich allerdings in sechs Gruppen einteilen: Assoziative Verfahren, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, Schreiben zu und nach literarischen Texten, Schreiben zu Stimuli

und dem Weiterschreiben nach kreativen Texten (vgl. WERDER 2007,68; BÖTTCHER 2010,23).

Methoden sowohl des Kreativen als auch des Szenischen Schreibens können vorbereitend (z.B. Festhalten von Befindlichkeiten), prozessbegleitend (z.B. zur Entwicklung von Spielideen) und reflektierend (z.B. Entwicklung von Alternativen) eingesetzt werden und somit die Auseinandersetzung mit persönlichen oder gesellschaftlich relevanten Themen ermöglichen (vgl. BRÄUER 2003,169; HIPPE 2011,14)

Schwierigkeiten in der Anwendung ergeben sich aus dem von den Spielern oft als blockierend erlebten Druck, den sprachlichen, formalen, oder künstlerischen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. BRÄUER 2003,169). Hier sollte die Spielleiterin durch Erläuterungen (z.B.: es gibt keine bewertenden Kriterien, Rechtschreibung und Grammatik ist egal, das Geschriebene muss keinen Sinn ergeben, etc.) den Druck nehmen und die Teilnehmer dabei unterstützen, den „inneren Zensor“ auszuschalten (vgl. WINOPALL 2012,64).

Eine Reihe von freien und angeleiteten Schreibübungen finden sich bei BÖTTCHER (2010); HIPPE (2011), WERDER (2007, 2011) und z.T. in BLUMENSTOCK und RENNER (1996).

Das Drei-Minuten-Fragment

Die TN sitzen mit einem Blatt Papier und einem Stift an einem frei gewählten Ort im Raum. Die Arbeitsphase beginnt mit zehn Sekunden gemeinsamen Schweigens. Danach sollen die TN drei Minuten lang einen neuen eigenen Text aus der Ich-Perspektive einer erfundenen Figur schreiben, ohne einen Anfang oder ein Ende zu haben. Der erste Satz gibt die Grundrichtung vor. Die TN sollen den entstehenden Text nicht während des Schreibens bewerten, sondern die Zeit mit Schreiben verbringen. Nach drei Minuten beendet der Spielleiter die Übung, alle hören auf zu schreiben, legen das Textfragment zur Seite und tauschen sich über ihre gemachten Erfahrungen aus. Erst im Anschluss daran wird das Fragment erneut gelesen und bewertet.

Quelle: vgl. HIPPE 2011,39

Das Elfchen

Die TN sitzen mit einem Stift und einem Papier an einem frei gewählten Ort im Raum. Die SL erklärt die Schreibaufgabe. Es soll ein kurzes Gedicht aus nur elf Worten geschrieben werden. Die elf Worte sind nach einer bestimmten Regel über fünf Zeilen verteilt. Das Thema kann frei gewählt werden, grob vorgegeben oder genau vorgegeben sein.

1. Zeile = 1. Wort (ein gefundenes Wort, Thema, Gedanke, Gefühl, Gegenstand)
2. Zeile = 2 Worte (Zu wem kann das erste Wort passen? Gegenstand, Person ...)
3. Zeile = 3 Worte (Wo oder Wie ist das in Zeile 2 Genannte? Was tut es?)
4. Zeile = 4 Worte (noch mehr über das in Zeile 2 Genannte erzählen, oder etwas über sich selbst aussagen)
5. Zeile = 1 Wort (Pointe, Gegensatz, Ergänzung, Provokation)

Quelle: vgl. BÖTTCHER 2010,53

Die Methoden des Chorischen Theaters

Das chorische Theater hat seinen Ursprung in der griechischen Antike, wo der Chor als Darstellungsmittel zentrale Themen des Stücks kommentierte, dem Publikum Hintergrundinformationen zum Verständnis des Stücks lieferte oder unausgesprochene Gefühle, Ängste oder Geheimnisse des Protagonisten ausdrückte. Der Chor stand als Gestaltungselement dem Protagonisten gegenüber (vgl. KURZENBERGER 2009,89; PFEIFFER, LIST 2009,106). Im chorischen Theater der neunziger Jahre versteht sich der Chor als eine Kunstform, bei der der Protagonist auf der Bühne abgelöst wird und die handelnde Person durch den Chor bzw. das chorische Ensemble ersetzt wird (vgl. ROESNER 2003,41; RORA 2003,59). Sebastian NÜBLINGS Definition eines theatralen Chors lautet: *„Vom Chor sprechen wir dann, wenn das gemeinsame Tun mehrerer Personen für alle Beteiligte (Schauspieler und Zuschauer) als Form der Darstellung erkennbar wird“* (NÜBLING 1998,64f). Die Stärke des chorischen Theaters der neunziger Jahre liegt im Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft. Der Chor kann einzelne Chormitglieder vergrößern oder verkleinern, ihre jeweilige Besonderheit innerhalb der Gruppe hervorheben oder verschwinden lassen (vgl. KURZENBERGER 2009,19). Das Theater der Protagonisten wird zum Theater einer oder mehrerer Gruppen, die die Verkörperung von Einzelfiguren auflöst und die Identifikation mit ihnen erschwert (ebd. 2009,90). Zu den Gestaltungsmöglichkeiten des chorischen Theaters zählen die Aspekte des chorischen Bewegens und verschiedene Formen des chorischen Sprechens. Der Einsatz chorischer Theaterformen kann verschiedene Ziele haben. In der Sprecherziehung geht es z.B. um die Ermutigung zum ausdrucksvollen Sprechen, im Literaturunterricht liegt der Fokus auf der Verlebendigung literarischer Texte durch ein Wechselspiel aus chorisch gesprochenen Worten und chorischen Bewegungsabläufen. Im Laientheater können durch die Verwendung chorischer Methoden viele Darsteller gleichberechtigt in Aktion treten und das chorische Erleben als Gemeinschaftserlebnis erfahrbar gemacht werden (vgl. RORA 2003,60). Für die theaterpädagogische Arbeit kann das chorische Theater zum einen durch die Verfremdung als ästhetisches Gestaltungselement und zum anderen als gemeinschaftsstiftendes Prinzip genutzt werden. Im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gemeinschaft verleiht der Chor dem Individuum Kraft, da es Teil des kollektiven Prozesses ist, aber auch durch die Gruppe Schutz und Rückhalt erfährt (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,106). Der Chor wiederum kann nur dann seine volle Wirkung entfalten, wenn die Individuen bereit sind, sich als Teil einer Gruppenleistung zu verstehen.

Gemeinschafts- und individualitätsstiftende Übungen sind die Vorstufe chorischer Übungen. Vertrauensbildende und ensemblebildende Übungen wurden an anderer Stelle bereits vorgestellt. Die Übungssequenzen des Chorischen Sprechens sind komplex, da sie aufeinander aufbauen, sodass an dieser Stelle eine „einfachere“ Übung zum chorischen Sprechen und zum chorischen Bewegen vorgestellt und exemplarisch beschrieben wird. Weitere Übungsvorschläge sind bei NÜBLING (1998,66ff) und PFEIFFER, LIST (2009,103ff) zu finden.

Text weitergeben (15 Min.)

Die TN stehen im Kreis und die SL teilt an jeden TN ein Textfragment aus. Im ersten Schritt lesen die TN den Text reihum, wobei jeder TN nur ein Wort sagt. Im zweiten Schritt lesen alle Personen den Text gleichzeitig im gleichen Tempo. Das Markieren von Atempausen erleichtert das einheitliche Lesen. Im dritten Schritt liest immer eine Person reihum den Text laut, während die anderen den Text flüstern. Im letzten Schritt liest immer eine Person reihum den Text laut, während die anderen die Inhalte des Textes in Geräusche umsetzen und somit einen Geräuschteppich unter den Text legen.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,103

Bewegungsreihe (10 Min.)

Die TN stellen sich in einer Reihe auf. Der Blick geht in eine Richtung. Die Person links außen beginnt mit einer beliebigen, deutlichen Bewegung und/oder einem Geräusch. Diese Bewegung wird nun von den danebenstehenden Personen schnell und präzise aufgegriffen. Die TN sollen dabei aus den Augenwinkeln die Bewegung aufnehmen und sich nicht direkt hindrehen. Der Bewegungsimpuls wird mit anderen Bewegungen und Geräuschen bis zur letzten Person auf der rechten Seite weitergegeben.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,108

Clownerie

Der Clown galt schon zu Shakespeares Zeiten als Bezeichnung für eine komische Figur und hat viele Vorfahren (z.B. der Spaßmacher in der Antike, der Hanswurst des Volkstheaters oder das Kasperle des Puppenspiels) (vgl. WINKLER 2003,63; KARNATH 2008,110). Der Clown ist in erster Linie dem Zirkus zugehörig, wo er zwischen artistischen Darbietungen oder Dressuren für Unterhaltung sorgt (vgl. WINKLER 2003,63). Neuere Erscheinungsbilder des Clowns in den letzten 15 Jahren sind die Klinkclowns, die vor allem auf Kinderstationen in Krankenhäusern (vgl. BRAUT 2001), in Psychiatrien und seit geraumer Zeit auch in Altenpflegeheimen auftreten (vgl. KARNATH 2008,109). Auch der Einsatz von Clownerie im Unternehmenstheater ist ein neues Arbeitsfeld. Hier werden über die humorvolle Überzeichnung der Ist-Situationen eines Unternehmens Veränderungsimpulse gesetzt (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,44ff). Die Figur des Clowns mit all seiner Körperlichkeit, Emotionalität, seinen Prinzipien (z.B. Ja sagen zur Welt, Respekt gegenüber allen Kreaturen, Leben im Hier-und-Jetzt) und seiner Komik kann genutzt werden, um mit Problemsituationen humorvoll umzugehen (vgl. KARNATH 2008,109 und 126). Die Übungen der Clownerie verschieben die alltägliche Verhaltensgrenze der Spieler. Sie werden egoistisch, unsozial, gemein, liebevoll, leidenschaftlich, emotional und direkt (vgl. BARTELS 2010,29) und können dadurch Situationen, Relationen oder persönliche und gesellschaftliche Zusammenhänge von einer anderen Ebene aus betrachten und neue Verhaltensweisen ausprobieren (vgl. KARNATH 2008,117). Clowneske Sichtweisen liefern einen humorvollen Blick auf das Leben und können Probleme bearbeitbar machen, da sie ironisch überzeichnet werden (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,44ff).

Clownserwachen

Die TN liegen bequem auf dem Rücken und haben die Augen geschlossen. Die SL erklärt, dass die TN gleich so erwachen sollen als hätten sie die Welt vorher noch nie gesehen. Alles ist neu und aufregend und will entdeckt werden. Die TN zählen still bis zehn, setzen eine rote Nase auf und erspüren und entdecken neugierig die Welt.

Quelle: vgl. BARTELS 2010,20

Erzähltheater

Der Vorgang des Erzählens kommt aus dem alltäglichen Handeln und ist somit Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation (vgl. WARDETZKY 2005,47). Beim Erzähltheater wird die Erzählung zum zentralen Mittel der Darstellung (vgl. WARDETZKY 2003,90), es wird nicht länger zwischen Erzählen und Spielen unterschieden, sondern diese beiden Formen vermischen sich oder stehen mit unterschiedlicher Dominanz einander gegenüber (vgl. KURZENBERGER 1994,172). Heute existiert eine unübersichtliche Vielzahl von Erzähltheaterformen (vgl. KURZENBERGER 1998,112). Das Erzähltheater ist durch folgende Punkte charakterisiert: 1. das Verschränken von Erzählrede, Figurenrede und szenischer Darstellung, 2. die Auflösung fester Rollen- bzw. Figurenzuweisung und der 3. damit einhergehenden fragmentarisierten Darstellung der Figuren, 4. die vermeindliche „Kunstlosigkeit“, da es sich der Alltagssprache bedient, 5. die Notwendigkeit der Zuschauer zur Imagination, Ergänzung und Synthese bei der Rezeption des Gezeigten, die wiederum 6. eine besondere Wachheit und Konzentration im Zuschauer auslöst, 7. die minimale Bühnenausstattung und 8. der Diskrepanz zwischen geringem szenischen Aufwand und Bedeutung des vermittelten Inhalts (vgl. WARDETZKY 2003,91). Das Erzähltheater eignet sich durch die Ganzheitlichkeit von Stimme, Mimik und Gestik z.B. für ein Rhetorik- oder Präsentationstraining (vgl. FUNCKE, HAVERMANN-FEYE 2004,48f). Die verfremdende Wirkung durch die oben beschriebenen Charakteristiken macht das Erzähltheater auch für die Bearbeitung eigener biographischer Geschichten interessant.

3.9.2.3 Methoden in der Phase des Ausstiegs

Der Abschluss einer theaterpädagogischen Übungseinheit ist von Bedeutung, da die Teilnehmer wieder in den Alltag entlassen werden müssen (vgl. BÜCKEN 1998,19). Dies gelingt nur, wenn die Teilnehmer die Gelegenheit bekommen, die Erlebnisse und die entstandenen Ergebnisse auszutauschen (vgl. HIPPE 2011,16). Damit die gemachten Erlebnisse in Erfahrungen umgestaltet werden können, müssen sie aus einer zeitlichen Distanz heraus erneut betrachtet werden. Dieser Prozess wird reflektieren (lat. re-flectere) genannt und bedeutet so viel wie zurückbeugen, also im übertragenen Sinne eine Haltung einnehmen, die es möglich macht, Dinge von einer anderen Perspektive aus zu betrachten (vgl. HILZENSauer 2008,2).

Die Ziele der theaterpädagogischen Reflexionsmethoden sind zum einen die Bewusstwerdung grundlegender Aspekte von Darstellungen und/oder Prozessen innerhalb der theaterpädagogischen Arbeit und zum anderen das Nachfühlen, Bedenken, Zusammenfassen, Sortieren und Ordnen von individuellen Wahrnehmungen, Situationen, Gefühlen, Gedanken und thematischen Informationen (vgl. BAER et al. 1998,55). Im

theaterpädagogischen Prozess werden sowohl einzelne Arbeitsschritte (z.B. Übungen oder Präsentationen) als auch die gesamte Übungseinheit reflektiert.

Ein Abschluss findet aber nicht nur auf der inhaltlichen Ebene statt, sondern auch auf der Zwischenmenschlichen. Die Schlussphase dient auch dem Abschied von einander und der Danksagung für die gemeinsam verbrachte Zeit (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,18). Beide Ebenen, die Rationale und Emotionale, müssen in der Abschlussphase theaterpädagogischer Arbeit beachtet werden. Ein gut vorbereiteter Abschluss sollte demnach: die Rückkehr in den Alltag ermöglichen, Erfahrungen aus dem Gruppenprozess reflektieren und sichern, offene Fragen klären und Gelegenheit für einen persönlichen Abschied geben (vgl. BAER, FREITAG-BECKER 1998,24).

Die Empfehlung für die Dauer der Abschlussphase liegt bei 10% der Gesamtdauer der theaterpädagogischen Übungseinheit (vgl. BAER, FREITAG-BECKER 1998,24). Eine Reihe von Abschiedsübungen und Spielen sowie Methoden zur Reflexion finden sich bei BAER et al. (1998). Exemplarisch werden hier eine Methode zur Reflexion und ein Abschiedspiel vorgestellt.

Standogramm

Alle TN stehen im Kreis. Ein TN geht in die Mitte und sagt seine Meinung z.B. zur gesamten Übungseinheit, oder zu einer speziellen Übung. Die anderen TN rücken zu ihm aus oder bleiben entfernt, je nachdem ob sie der Meinung zustimmen oder sich von ihr distanzieren.

Quelle: vgl. BAER et al. 1998,61

Gordischer Knoten (5-10 Min.)

Die TN stehen mit geschlossenen Augen im Kreis, strecken die Hände zur Mitte und gehen langsam ein paar Schritte in Richtung Mitte. Die TN greifen nun mit jeder Hand eine andere Hand und halten diese fest. Die Augen bleiben so lang geschlossen, bis niemand mehr eine Hand frei hat. Auf ein Zeichen des Spielleiters öffnen die TN die Augen und lösen den entstandenen Knoten zu einer Kette, ohne loszulassen.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,11

Abschied mit Handschlag (1-2 Min.)

Alle TN verabschieden sich von einander, indem sie sich die Hand geben, in die Augen blicken, sich namentlich ansprechen und für die gemeinsame Zeit bedanken.

Quelle: vgl. PFEIFFER, LIST 2009,18

3.10 Kurzzusammenfassung II

Das vorausgehende Kapitel thematisiert u.a. die zentralen Begriffe, die für eine theaterpädagogische Theoriebildung notwendig sind: Theater, theatrale Kommunikation, Theatertherapie, (Theater)Spiel, Persönlichkeitsentwicklung, ästhetische Bildung sowie soziales Lernen, und macht deutlich, dass die historische Entwicklung der jungen Disziplin bei der Bewertung methodischer und didaktischer Konzepte berücksichtigt werden muss. Die dargestellten Dimensionen theaterpädagogischer Arbeit (Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen und ästhetische Bildung) haben prinzipiell für jeden theaterpädagogischen Prozess Gültigkeit. Die Intensität mit der die jeweiligen Dimensionen betont werden, hängt allerdings von der formulierten Zielstellung der Theaterpädagogin ab.

Der Abschnitt **Methoden der Theaterpädagogik** liefert einen Einblick in die Vielfältigkeit des Methodenspektrums innerhalb des theaterpädagogischen Arbeitsfeldes. Methoden wurden zu Beginn als Hilfen und Verfahren definiert, ein Ziel zu erreichen. Die Ziele wiederum bestimmen die Auswahl der Wege und so gibt es, wie gezeigt werden kann, mehrere Möglichkeiten, die Erreichung des Ziels zu planen und zu realisieren.

Eine theaterpädagogische Übungseinheit besteht aus den Phasen Einstieg, Hauptteil und Ausstieg. Jeder Phase lassen sich je nach Zielsetzung unterschiedliche Methoden zuordnen.

Phase	Methoden	Ziele
Einstieg	• Ankommen-, Kennenlern- und Kontaktspiele • Wahrnehmungs- Körper-, Atem-, Stimm-, Sprechübungen • Vertrauensübungen • Ensemblebildende Übungen • Kreativitätsspiele und -Übungen • Entspannungsübungen und Imaginationsübungen	• Namen lernen/ wiederholen • Spielhemmungen abbauen • Selbstpräsentation erleichtern • Stimme anwärmen • Kontaktängste nehmen • Aktivierung/Wachheit fördern • Wahrnehmung Ich, die Anderen, Raum fördern • Vertrauensaufbau ermöglichen • Kreativitätsförderung • Entspannung • Fantasie anregen
Hauptteil	• Improvisationstheater • Theater der Unterdrückten • Biographisches Theaters • Kreatives Schreiben • Chorisches Theater • Clownerie • Erzähltheater • (Zwischen-)Reflexion	• Arbeit am Thema • Kognitive Verarbeitung der Erfahrungen und Erlebnisse
Ausstieg	• inhaltliche Reflexion • Reflexion eigener Erlebnisse • Verabschiedung bzw. Abschied Nehmen	• Individuum: Sortieren der Inhalte und Erlebnisse • Gruppe: Austausch über Inhalte und Erlebnisse • Ein Entlassen in den Alltag ermöglichen • Abschied ermöglichen

Im nächsten Kapitel werden nun die in Kapitel 2 und Kapitel 3 herausgearbeiteten Konzepte Ernährungsberatung und Theaterpädagogik miteinander in Beziehung gebracht. Es werden zunächst die Gemeinsamkeiten und im Anschluss die Unterschiede beider Konzepte herausgearbeitet. Im Anschluss daran, werden die möglichen Potentiale theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung beschrieben und Hinweise auf konkrete Methoden vorgeschlagen, die sich für eine Übertragung in das Anwendungsfeld der Ernährungsberatung eignen.

4 Ernährungsberatung und Theaterpädagogik – eine sinnvolle Verbindung?

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die theoretischen Konzepte Ernährungsberatung (in Gruppen) und Theaterpädagogik vorgestellt. Im nun vorliegenden Kapitel soll dargelegt werden, dass die beiden Konzepte trotz objektiver Unterschiedlichkeit viele Parallelen aufweisen, die den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen zunächst theoretisch rechtfertigen.

4.1 Gemeinsamkeiten Ernährungsberatung und Theaterpädagogik

Sowohl die Ernährungsberatung in Gruppen als auch die Theaterpädagogik werden als Prozessgeschehen verstanden, deren **Kern die Interaktion** zwischen einem **Fachexperten** (Ernährungsberaterin, Theaterpädagogin) und **mehreren Alltagsexperten** ist. Der Begriff Interaktion meint das wechselseitige Reiz-Reaktions-Schema, des Sich-Aufeinander-Einstellens und des Sich-Wechselseitigen-Verhaltens (vgl. NICKEL 1979,7). Damit Interaktion stattfinden kann, muss den Interaktionspartnern der Sinn einer Handlung verständlich sein. Während der Interaktion werden die sprachlichen Mitteilungen durch nicht-sprachliche Anteile unterstützt und erläutert. Mit anderen Worten: Es werden Zeichen (Sprachsymbole und Körpersprache) verwendet, wahrgenommen und interpretiert. Diese einfachen kommunikativen Grundzusammenhänge haben sowohl für den Beratungsprozess als auch für die Theaterpädagogik als Arbeitsgrundlage Gültigkeit.

Sowohl die Ernährungsberatung in Gruppen als auch die Theaterpädagogik verstehen die Teilnehmer bzw. Ratsuchenden als **Alltagsexperten**. Beide Disziplinen orientieren sich inhaltlich-thematisch an der Realität der jeweiligen Zielgruppe und versuchen diese für sie nachvollziehbar und begreifbar zu machen. In der Ernährungsberatung sind die Ratsuchenden Experten für ihre Situation, bzw. ihr Problem (MEYER-KRUSE 2013a,108) und auch in der Theaterpädagogik sind nichtprofessionelle Darsteller – 'Menschen wie du und ich' – Experten für ihr eigenes Leben (vgl. BEHRENDT 2007,64ff).

Sowohl die Ernährungsberatung, als auch die Theaterpädagogik arbeiten **klientenzentriert**, d.h. beide Disziplinen stellen die beteiligten Akteure in den Mittelpunkt des Arbeitsprozesses und orientieren sich an den individuellen Handlungs- bzw. Ausdrucksmöglichkeiten der Menschen. Daraus erwachsen für beide Disziplinen die Bedeutung des Aktiven Zuhörens und die Notwendigkeit der Zurückhaltung des Beraters bzw. des Theaterpädagogen hinsichtlich der Vorgabe von Inhalten und Lösungswegen.

Die Arbeitsprozesse sowohl der Ernährungsberatung in Gruppen als auch der Theaterpädagogik sind im Idealfall **ergebnisoffen**. In beiden Disziplinen ist das Ergebnis des gemeinsamen Prozesses nicht vorbestimmt, sondern ergibt sich aus der gemeinsamen Suche (nicht Absprache). Dabei bestimmt der beteiligte Mensch (Ratsuchender, Teilnehmer) maßgeblich die Inhalte des gemeinsamen Arbeitsprozesses.

Sowohl die Ernährungsberatung in Gruppen als auch die Theaterpädagogik möchten **Lernprozesse** in den Alltagsexperten initiieren und über diese die Lebenssituation des beteiligten Menschen positiv verändern. Übergeordnetes Ziel beider Disziplinen ist die

Modifikation von Verhaltensweisen und die Unterstützung bei Einstellungs- oder Entscheidungskonflikten. Dazu sind beide Disziplinen bemüht, ein Lern- und Erfahrungsfeld zu schaffen, in dem die Teilnehmer ihre eigenen Entscheidungen zur Veränderung treffen können.

Beide Disziplinen lassen die **Eigenverantwortlichkeit** beim beteiligten Alltagsexperten. Sowohl in der Theaterpädagogik als auch in der Ernährungsberatung obliegt die Ausführung der besprochenen Arbeitsschritte im Verantwortungsbereich des Rastsuchenden. Die Ernährungsberaterin und die Theaterpädagogin tragen die Verantwortung für die Richtigkeit der Fachinhalte und für den konstruktiven Einsatz der jeweiligen Methoden.

Beide Disziplinen verfolgen den Grundgedanken der **Hilfe zur Selbsthilfe**. Die Teilnehmer erhalten entsprechend den Prinzipien des **Empowerment**-Ansatzes Unterstützung bei der Bewältigung von problematischen Situationen und gezielte Hilfe bei der Umsetzung der gewünschten und geplanten Verhaltensänderungen (DGE 2009b). **Empowerment** zielt auf die Stärkung der Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit ab und soll über eine stärkere Partizipation an gesellschaftlichen Vorgängen erreicht werden. Ziel sowohl der Beraterin, als auch der Theaterpädagogin ist es, sich im Verlauf der gemeinsamen Arbeit überflüssig zu machen.

Das Arbeitsprinzip beider Disziplinen basiert auf einer symmetrischen, offenen, **partnerschaftlichen Kommunikation**.

Bei beiden Disziplinen Ernährungsberatung und Theaterpädagogik handelt es sich um eine **Dienstleistung**, die im Idealfall **freiwillig** in Anspruch genommen wird. Eine Grundmotivation für eine kooperative Zusammenarbeit muss beim beteiligten Akteur vorhanden sein.

Sowohl die Ernährungsberaterin als auch die Theaterpädagogin verfügen über **spezifische Verhaltenseigenschaften**, die den Erfolg ihrer Arbeit mitbestimmen. Zu diesen Verhaltenseigenschaften zählen u.a. Wertschätzung, Empathie und Kongruenz. Die partnerschaftliche Interaktion umfasst jeweils eine Inhaltsebene und eine Beziehungsebene, wobei die letzte maßgeblich durch die genannten Verhaltenseigenschaften mitbestimmt wird. Die Haltung der Ernährungsberaterin und der Theaterpädagogin orientiert sich am humanistischen Menschenbild.

Sowohl die Ernährungsberaterin in Gruppen als auch die Theaterpädagogin müssen über **Fachwissen** verfügen. Das Fachwissen der Ernährungsberaterin bezieht sich u.a. auf die Bereiche der Ernährungswissenschaften, Ernährungspsychologie und Gesundheitspsychologie. Das Fachwissen der Theaterpädagogin meint ein grundlegendes Verständnis über Theatertheorien, Schauspielkonzepte, Spiele und Übungen und deren methodisch-didaktischen Einsatz. Beide Disziplinen beinhalten auch Phasen der **Informierung und Aufklärung** der beteiligten Akteure und fordern die Kompetenz einer Gruppenleiterin, zur **Reflexion** anregen zu können.

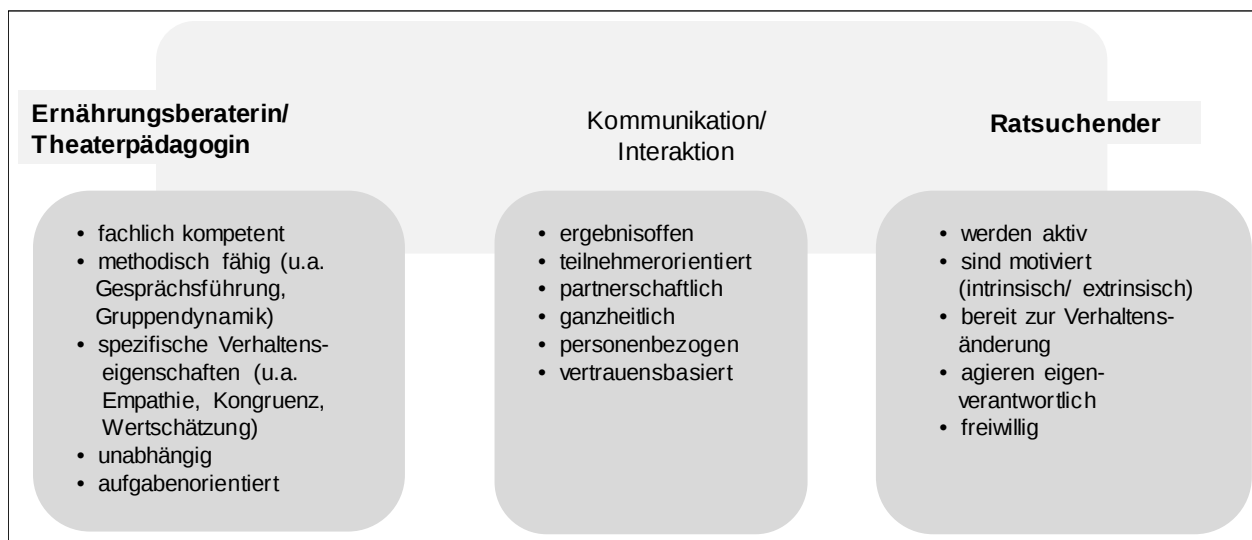
Sowohl die Ernährungsberatung in Gruppen als auch die Theaterpädagogik haben die **Themenzentrierte Interaktion (TZI)** von COHN als Arbeitsgrundlage. So haben beide Gruppenleiterinnen die Aufgabe eine ausgeglichene Balance zwischen dem ICH, dem WIR und dem ES herzustellen (vgl. WEINTZ 2008,367). Da beide Disziplinen mit Gruppen

arbeiten, müssen sowohl die Ernährungsberaterin als auch die Theaterpädagogin mit den Arbeitsprinzipien der **Gruppendynamik** (Hier-und-Jetzt, Unfreezing, Feedback) vertraut sein (vgl. Absatz 2.3.3). In beiden Disziplinen werden Vor- und Nachteile von Gruppenarbeit zu Einflussfaktoren auf den Arbeitsprozess (vgl. 2.3.4).

Beide Disziplinen haben **Nähen zur Therapie**, da die prozesshafte Arbeitsweise therapeutisch wirksam sein kann. Beide Fachdisziplinen grenzen sich aber klar von der Therapie ab, da sie nicht das Ziel haben, bestehende Krankheiten zu heilen und die Eigenverantwortung beim Ratsuchenden belassen.

Bild 15 fasst die Gemeinsamkeiten des theaterpädagogischen und beraterischen Prozessgeschehens noch einmal zusammen.

Bild 15: Gemeinsamkeiten des theaterpädagogischen und beraterischen Prozessgeschehens



Quelle: modifiziert nach BMELVL 2005,4

4.2 Unterschiede Ernährungsberatung und Theaterpädagogik

Der deutlichste Unterschied zwischen Ernährungsberatung in Gruppen und Theaterpädagogik ist die **Ganzheitlichkeit** des jeweiligen Arbeitsansatzes.

Bei der Ernährungsberatung in Gruppen findet die subjektive Lebenswirklichkeit der Ratsuchenden hauptsächlich auf der **kognitiven Ebene** Eingang in den Beratungsprozess. Individuelle Schwierigkeiten und subjektiv erlebte Probleme werden verbalisiert und in Form von Narrationen in den Beratungsprozess eingebracht. Bestandteile der Verhaltensänderung durch die Angebotsform Gruppenberatung sind u.a. der Erfahrungsaustausch der Teilnehmer, das gemeinsame Besprechen und Reflektieren der beobachteten Verhaltensweisen und das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsstrategien in Kleingruppen (MEYER-KRUSE 2013a,103). Zur Bewusstwerdung der Problemthemen werden solche Methoden angewendet, die auf die Erfassung von beobachtbarem Ernährungshandeln abzielen. Solche Methoden können sowohl den zurückliegenden Verzehr (Ernährungsanamnese, Fragebogenmethoden) als auch den gegenwärtigen/laufenden Verzehr (z.B. Wiegemethode, Ernährungsprotokoll) dokumen-

tieren (BURKARD, HUTH 2010,31). Es wird deutlich, dass eine Beschäftigung mit den eigenen Ernährungsgewohnheiten in der Ernährungsberatung überwiegend auf der rationalen bzw. kognitiven Ebene stattfindet. Die **emotionale Verhaltensebene** wird in der Ernährungsberatung in Gruppen eher nebensächlich behandelt. Zwar ist den Beratungskräften bewusst, dass eine langfristige Verhaltensänderung mit Emotionen wie Fremdheit, Verlust und „Unlust“ (KUGLER 2012,170) verbunden ist, aber diese Gefühle werden methodisch kaum bewusst berücksichtigt oder als Ressource für einen erfolgreichen Beratungsprozess verstanden.

Auch eine **körperliche Auseinandersetzung** findet im Beratungsprozess nicht statt. Es ist eher das Gegenteil der Fall, da der partnerschaftliche Kommunikationsprozess zwischen dem Ratsuchenden und der Beraterin im Sitzen stattfindet. Körperarbeit findet hauptsächlich als Empfehlung, den Alltag körperlich aktiver zu gestalten, Eingang in die Ernährungsberatung.

Bei der Theaterpädagogik findet die subjektive Wirklichkeit sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene Eingang in den Arbeitsprozess, da die Teilnehmer sich als denkende und fühlende Menschen erleben. Zusätzlich wird durch die Aktivität des Ratsuchenden auch die körperliche Ebene verstärkt in den Prozess eingebunden.

Der Vorteil theaterpädagogischer Arbeit im Vergleich zur (Ernährungs-)Beratung liegt also zum einen in der stärkeren Einbindung der emotionalen Ebene und zum anderen in der Integration der körperlichen Verhaltensebene.

Theaterpädagogische Übungseinheiten und Ernährungsberatung in Gruppen sind zeitlich und organisatorisch verschieden ausgerichtet. Gruppenberatungen bzw. -schulungen (z.B. Diabetes, Gewichtsreduktion oder -stabilisation) sind üblicherweise für ca. 45-90 Minuten angelegt, sodass die Zusammenarbeit zwischen der Gruppenberaterin und den Ratsuchenden verhältnismäßig kurz ist. Meist werden solche Gruppenschulungen in mehreren Unterrichtseinheiten konzipiert, welche den Ratsuchenden über mehrere Wochen begleiten (WINCKLER 2005,40-42; BÄNSCH 2012,64;). Das Gruppenberatungsangebot der DGE „Ich nehme ab“ wird z.B. in 10-12 Unterrichtseinheiten konzipiert und über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten angeboten. Die Inhalte werden dabei in 1-2 stündigen Seminaren mit praktischen Übungen vermittelt (SCHOLZ et al. 2005,227). Theaterpädagogisches Arbeiten braucht hingegen deutlich mehr Zeit, um den Gruppenmitgliedern Orientierung zu geben, ein Kennenlernen zu ermöglichen und erste Inhaltsthemen zu bearbeiten. Hier werden meist Workshops oder Projekte konzipiert, die ein längeres gemeinsames Arbeiten ermöglichen.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied liegt in der **Kommunikation** innerhalb der Gruppen. Die Ernährungsberatung in Gruppen ermöglicht den **verbalen Austausch** der Teilnehmer mit dem Ziel gemeinsam über Problemsituationen zu sprechen und zu Reflektieren (MEYER-KRUSE 2013a,103). Die Beraterin versucht, die Ratsuchenden dabei zu unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu entwickeln. Ziel ist ein reflektiertes-problemlösendes Denken im Ratsuchenden zu erzeugen (vgl. SICKENDIEK, ENGEL, NESTMANN 2008,14). Dieser Prozess wird, wie unter Abschnitt 2.1 beschrieben, mit Hilfe kommunikativer Mittel umgesetzt. Die Theaterpädagogik fokussiert vermehrt das spielerische Darstellen, Befragen und Verändern von Problemsituationen. Es wird also nicht ausschließlich verbal

kommuniziert, sondern die **Körpersprache** genutzt, um Lebensrealitäten darzustellen. Der Körper ist das Instrument des Teilnehmers, weil er innere Vorgänge ausdrücken und verbale und nonverbale Vorstellungen artikulieren kann (vgl. JANNSENS 2007,118). Die Theaterpädagogik ermöglicht ein „*Handeln auf Probe*“ (SIMHANDL 1994,351) und bietet somit die Möglichkeit, Ungewohntes und Neues der Erfahrung zugänglich zu machen. Die Theaterpädagogik fokussiert damit stärker die Handlungsaktivierung der Gruppenmitglieder, da der Teilnehmer aus seiner passiven Rolle heraus gelöst wird. Theaterpädagogische Methoden sind eine Möglichkeit die Gruppenmitglieder (wieder) näher an sich heranzuführen.

Ein weiterer Unterscheidungspunkt ist, dass die Ernährungsberatung in Gruppen im Idealfall nach einem **festgelegten, evaluierten Curriculum** stattfindet, bei dem Ziele und Inhalte festgeschrieben sind. Oft liegen Ablaufpläne vor, welche die Durchführung von Veranstaltungen strukturieren und somit auch standardisieren sollen. Erst erfahrene Gruppenberater entwickeln die bestehenden Konzepte weiter, indem sie die Erfahrungen aus der Praxis integrieren und stärker auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen (MEYER-KRUSE 2013a,106f). Theaterpädagogische Übungseinheiten sind im Gegensatz zu z.B. Gewichtsreduktionsprogrammen deutlich **flexibler** konzipiert. Erfahrene Theaterpädagoginnen bereiten vor allem den Einstieg vor, entwickeln einen ungefähren Ablaufplan mit möglichen Übungen und lassen sich dann von der Gruppe inspirieren. Sie setzen die unterschiedlichsten Methoden deutlich flexibler ein als die Beraterin während einer Ernährungsberatung.

Ein weiterer Unterschied ist die etwas stärkere **Betonung des Selbst**, des ICHs, in der Ernährungsberatung im Vergleich zur Theaterpädagogik. Bei der Ernährungsberatung in Gruppen steht das Ich, der Teilnehmer, im Vordergrund. Inhalte müssen vom Teilnehmer selbst erlernt und im Alltag umgesetzt werden. Die Gruppenleiterin und die Gruppenmitglieder setzen dazu wichtige Impulse zur Veränderung von ungünstigem Ernährungsverhalten, aber eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gewohnheiten findet auf der Ebene des Individuums statt (Meyer-Kruse 2013a,109). Die Theaterpädagogik fokussiert neben dem ICH stärker **das WIR** und möchte, mehr noch als die Ernährungsberatung, das soziale Lernen (vgl. soziale Dimension der Theaterpädagogik Absatz 3.5.1) und das Kollektiv fördern. In der theaterpädagogischen Arbeit werden die Gruppenmitglieder durch gezielte Aufforderungen gereizt, sich zu bestimmten Sachverhalten verbal und körperlich zu äußern. Theaterpädagogische Arbeit nutzt die Verschiedenheit der Gruppenmitglieder zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Realitäten und erweitert dadurch spielerisch die begrenzte Erfahrungswelt der Einzelperson sowie deren Spektrum an Lösungsmöglichkeiten (vgl. JANNSENS 2007,120).

Der letzte wesentliche Unterschied zwischen Ernährungsberatung und Theaterpädagogik ist, dass die Theaterpädagogik auch immer mit einem **ästhetischen Blick** die Lebenswirklichkeiten der Teilnehmer betrachtet. Auch wenn der Fokus der theaterpädagogischen Arbeit auf der Persönlichkeitsbildung und dem sozialen Lernen liegt, nutzt sie methodisch immer die künstlerischen Mittel des Theaters. Diese werden zur Verfremdung und zur Abstraktion von Alltagserlebnissen eingesetzt, was zum Katharsiseffekt führen kann und zum Schutz des Teilnehmers vor Überidentifizierung dient. Tabelle 2 fasst die Unterschiede zwischen Theaterpädagogik und Ernährungsberatung zusammen.

Tab. 2: Unterschiede Ernährungsberatung und Theaterpädagogik

Eigenschaften	Theaterpädagogik	Ernährungsberatung
Ganzheitlichkeit	Fokus: Kopf, Herz Hand	Fokus: Kopf
Dauer	ab 90 min.	45-90 min.
Kommunikation	Körpersprache und verbale Sprache	verbale Sprache
Förderung	reflektiertes und problemlösendes Denken und Handeln	reflektiertes und problemlösendes Denken
Ablaufplan	flexibel	festgelegt
Teilnehmerorientierung	starke Teilnehmerorientierung	starke Teilnehmer- und Gruppenorientierung
künstlerische Ansprüche	Künstlerischer Blick	Keine

Dass ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse nicht einfach so in die Praxis transferiert und umstandslos umgesetzt werden können, wurde in 2.4 bereits erläutert. Obwohl Bemühungen unternommen werden, die Beratungsarbeit z.B. mit der Durchführung von Geschmacksübungen- bzw. Verkostungen (AID 2010,30-32) durchaus handlungsorientiert zu gestalten, findet das Prinzip der Handlungsorientierung in der Ernährungsberatung deutlich wenig Anwendung. Bezüglich der Methodenauswahl für Ernährungsberatung in Gruppen schreibt MEYER-KRUSE (2013a,110) folgendes: *„Der Berater wählt die Methoden aus, die er kennt und beherrscht und von deren Wirksamkeit er überzeugt ist. Die Aufgaben, Übungen und Spiele sprechen abwechselnd das Herz, die Hand und den Kopf (oder alles gleichzeitig) an [...]“*. Im Folgenden soll nun basierend auf einer Literatursichtung herausgearbeitet werden, ob es in der Ernährungsberatung bereits körperbetonte Aktionsformen gibt, welche sich mit theaterpädagogischen Methoden vergleichen lassen.

4.3 Theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung?

Um eine Einschätzung zu bekommen, ob theaterpädagogische Methoden möglicherweise bereits in der Ernährungsberatung eingesetzt werden, lohnt der Blick zu Methoden und Materialien aus angrenzenden Beratungsfeldern. So liefert das Beratungsfeld Essstörungen erste Anhaltspunkte, die eine Einschätzung ermöglichen. Zu den Essstörungen zählen definitionsgemäß die Magersucht (Anorexia nervosa), die Ess-Brech-Sucht (Bulimia nervosa) und die Esssucht bzw. die Fressanfälle (Binge-Eating-Disorder). Während erstere Krankheitsbilder durchaus bekannt und eindeutig diagnostizierbar sind, wird letztgenannte Essstörung erst seit ca. 15 Jahren von der Bulimie unterschieden. Hauptunterschiede zur Bulimie sind die geringere Nahrungsmittelaufnahme während des Heißhungeranfalls und das fehlende Erbrechen trotz Schuld- und Schamgefühl (vgl. BERGER 2008,29). Die Binge-Eating-Disorder führt zu einer dauerhaften Gewichtszunahme und resultiert häufig in einer Adipositas. Die Adipositas

zählt nicht zu den Essstörungen im klinischen Sinn, da nicht alle übergewichtigen Menschen an ihrem Gewicht oder einer Bing-Eating-Disorder leiden. In der Praxis sind die Übergänge von einer Essstörung in eine andere wenig eindeutig und häufig fließend.

Die BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZGA) liefert einige Fundstellen für praktische Übungen. Das Praxisbuch *Essstörungen. Arbeit mit Selbsthilfegruppen* (2008) richten sich im Kern an geleitete Selbsthilfegruppen zum Thema Essstörungen. Zielgruppe sind weibliche Teilnehmer mit Anorexie, Bulimie oder Binge-Eating Disorder. Im Buch werden zu Beginn verschiedene Kennenlernübungen beschrieben, aber auch eine Reihe von Übungen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Essverhalten. Auffällig ist, dass fast alle der Übungen versuchen, auf die emotionale Verhaltensebene einzuwirken. Dies wird u.a. dadurch ermöglicht, dass die Teilnehmer angeleitet werden, etwas zu malen und dieses dann in der Gruppe vorzustellen und zu diskutieren (vgl. z.B. Übung *Mein Lieblingsessen* S. 161, Übung *Körperschema* S. 166., Übung *Beziehungskreis* S. 180). Aber auch eine Reihe von Imaginationenübungen (bzw. Phantasiereisen) sollen die Selbstwahrnehmung erleichtern und ein Körperbewusstsein vermitteln (vgl. z.B. Übung *bewusster Essen* S. 163, Übung *Auf einer Party* S. 168, Übung *Museum*, S. 186). Außer den Schreibübungen (vgl. z.B. Übung „*Ich esse gern, weil ...*“, S. 162, Übung *Sprüche der Eltern*, S. 174) welche methodische Nähe zu den Methoden des Kreativen Schreibens haben, konnten in diesem Buch keine weiteren theaterpädagogischen Übungen identifiziert werden.

Die Broschüre *Essstörungen vorbeugen* (2013) liefert ebenfalls Informationen und Übungen für die praktische Gruppenarbeit. Hier richten sich die Materialien an pädagogische Fachkräfte, die mit Jugendlichen, hauptsächlich Mädchen, zu den Themen Gesundheitsförderung und Prävention von Essstörungen arbeiten (vgl. BZGA 2013,34). Die Übungen greifen „*Wünsche und Träume der Jugendlichen auf und erweitern ihren Blick auf Hintergrundthemen zu Essstörungen, wie Schönheitsideal und Medien, Selbstwert, Figur, Anerkennung und Ähnliches.*“ (BZGA 2013,34). Methodisch sind die vorgeschlagenen Übungen und Aktionsformen sehr vielseitig: Sie umfassen z.B. angeleitete Fotoworkshops, Hip-Hop-Tanz, die Umsetzung einer Modenschau, die Diskussion über einen zuvor gesehenen Lehrfilm, Malen oder das Anfertigen von Collagen, Bewegungsübungen, das Besprechen von Lehrpostern, das Umsetzen von Talkshow, gemeinsames Einkaufen und Kochen, die Durchführung eines Ernährungsquiz, das Ausfüllen und Besprechen eines Fragebogen rund um das Thema Essen, die Einrichtung eines Stuhlkreises zur Verbalisierung der Selbstwahrnehmung, zum Austausch von Komplimenten oder zum Beenden von Satzanfängen, das Erleben von Phantasiereisen, das Anfertigen von Tonarbeiten und das Umsetzen von Rollenspiele. Viele der Übungen sind eher als eine spielerische Herangehensweise interpretierbar, deren Inhalte in der anschließenden Auswertung kognitiv verarbeitet werden sollen. Neu, aber noch randständig, sind hier Übungen zur Körperarbeit in Form von Tanz- und Bewegungseinheiten zu finden, die in abgewandelter Form auch in der Theaterpädagogik eingesetzt werden. Ansonsten lassen sich keine weiteren Übungen identifizieren, die sich mit theaterpädagogischen Methoden vergleichen lassen.

Das Praxishandbuch *Gemeinsam durch dick und dünn* (2009) zur Prävention von Essstörungen in Schule und Jugendarbeit schlägt gerade als Mädchenspezifische Methodik Körperarbeit, Entspannungsübungen und Tanz vor, um „*auf angenehme Weise*

(wieder) Zugang und Vertrauen zum eigenen Körper zu finden.“ (PROISSL 2009,18). Die aufgelisteten Tanzübungen (vgl. ebd. 2009,53ff) sind jedoch eher als Bewegungsübungen zu verstehen, da die Teilnehmer angeleitet werden, ihren Körper durch kleinste Bewegungsabfolgen kennenzulernen. Erst später soll dann eine gemeinsame Performance (vgl. ebd. 2009,66) entstehen. Das Buch liefert darüber hinaus vielfältige Anregungen zur Bearbeitung des eigenen Essverhaltens und damit in Verbindung stehende Themenfelder. So wird auch hier ein Videofilm eingesetzt, der im Anschluss in Gruppenarbeit diskutiert wird oder es werden mit Hilfe von Materialien (Papier, Schere, Stifte) eigene Körperschemata gezeichnet oder Plakate erstellt. Desweiteren sollen vorgefertigte Kärtchen mit Situationsbeschreibungen in normales und problematisches Essverhalten sortiert werden, oder Statements durch ein Soziogramm mit den eigenen Werten und Wünschen verbal abgeglichen werden. Die Themen Identität, eigene Bedürfnisse und Wünsche, Problembewältigung und Emotionen werden überwiegend mit den bekannten Methoden der Gruppenarbeit bearbeitet. Es werden aber auch Rollenspielszenen vorgeschlagen, in denen die Teilnehmerinnen anhand vorgegebener Rollenspielszenarien typische Alltagssituationen durchspielen und gemeinsam überlegen, wie der Protagonistin geholfen werden kann. Übungseinheiten mit Masken (Bau und körperliche Darstellung) sowie die Darstellung von Begriffen durch Pantomime sind sehr an theaterpädagogisches Arbeiten angelehnt und werden in modifizierter Form in der Fachliteratur als theaterpädagogische Methoden beschrieben.

Das *Anti-Diätbuch I Über die Psychologie der Dickleibigkeit, die Ursachen von Eßsucht* (2008) und das *Anti-Diätbuch II Eine Praktische Anleitung zur Überwindung von Eßsucht* (1989) von ORBACH liefern neben hilfreichen Informationen (Teil I) auch Übungen zur Abwendung von Esssucht (Teil II). Hauptsächlich werden hier Imaginationsübungen beschrieben. Ziel des Fantasierens, wie es die Autorin nennt, ist es, die Frauen dabei anzuleiten, Aspekte ihres eigenen Gefühlslebens auf eine neue Art und Weise zu betrachten (vgl. ORBACH 1989,156). Die Autorin empfiehlt zum Gebrauch der Übungen die Anleitung auf Tonband zu sprechen und sich ungestört anzuhören. Es ist aber auch denkbar, dass die Übungen in Gruppen einsetzbar sind. Die zur Imagination dienenden Texte sind sehr genau beschrieben und machen deutlich, an welchen Stellen längere Pausen gesetzt werden sollen. Im Anschluss daran helfen vielfältige Reflexionsfragen, die gemachten Erfahrungen kognitiv zu ordnen und zu verstehen. Imaginations- und Phantasie Reisen sind als Übungen zum Thema Essstörung demnach kein Novum sondern wurden schon vor 24 Jahren eingesetzt. Die Übungen werden zunächst auf der emotionalen Verhaltensebene wirksam und ermöglichen danach, die Gefühle kognitiv zu verstehen.

Das Theorie- und Praxisbuch *Aber bitte mit Sahne! Von der Last zur Lust am Essen* von Katrin BEYER und Dietlinde GIPSER (1996) liefert neben Theorien zum Thema Essstörung auch zwei Kapitel mit praxisorientierten Übungen. Im Kapitel *Frauenlust statt Frauenfrust* werden Körperübungen vorgestellt, welche in Seminaren mit essgestörten Frauen angeleitet wurden. Neben verschiedenen Kennenlern-Übungen (vgl. z.B. Namensspiel, Partnerinterview S. 152f) werden zahlreiche Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsübungen, Ausdrucksübungen, sowie Atem- und Energieübungen beschrieben. Auch Übungen zum Kreativen Schreiben und Märchenspiele werden von den Autorinnen für die Arbeit mit Essgestörten empfohlen. Gerade letztere bewirken aus Sicht der Herausgeberinnen, dass sich Frauen mit Essstörungen über die Identifizierung mit

Märchenfiguren ihrer eigenen Lebensbiographie leichter nähern und im Schutz der Figur ihre Kontrollmechanismen aufgeben können (vgl. BEYER, GIPSER 1996,166). Konkrete Hinweise auf Arbeitsergebnisse oder Reaktionen der Teilnehmerinnen werden dem Kapitel leider nicht beigelegt. Viele der Übungen werden ohne direkten Inhaltsbezug (Thema: Essstörungen) beschrieben und zielen hauptsächlich darauf ab, Körpererfahrungen zu ermöglichen. Auch das Folgekapitel *Spiel dich auf und mach Theater* liefert keinen Einblick in die konkrete Themenbearbeitung. Deutlich wird aber, dass das Forumtheater von Augusto BOAL aus Autorinnensicht „eine hervorragende Möglichkeit [ist,] Probleme von Essstörungen kollektiv zu bearbeiten, weil es neben der individuellen Problematik für die gesellschaftliche Bezogenheit sensibilisiert und so Ansatzpunkte für Veränderungsmöglichkeiten liefert“ (vgl. BEYER, GIPSER 1996,182). In diesem Buch werden grundlegende theaterpädagogische Übungen beschrieben, die jedoch nur teilweise konkret mit Inhaltsthemen arbeiten.

Der Ergänzungstext zum Artikel *Ernährungsberatung in Gruppen* von MEYER-KRUSE (2013c) liefert ebenfalls Methoden für die Beratungspraxis. Neben bekannten und bewährten Methoden wie z.B. das Anfertigen von Collagen, Gestalten mit Ton, Malen von Plakaten, Rollenspiele z.B. zur Durchsetzung eigener Interessen, Sortieren und Zuordnen von Lebensmittelbildern in die Ernährungspyramide, Schätzen und Berechnen von Speisen anhand von Attrappen, Speisekarten und Rezepten, Geschmacksübungen, Verkostungen und Einkaufstraining lassen sich auch eine Reihe aktivitätsfördernder Übungen finden, die ebenfalls im Bereich der Theaterpädagogik eingesetzt werden. So wird z.B. die Kennenlernphase in Form von Spielen gestaltet und es werden Übungen zum Warm-up vorgeschlagen. Darüber hinaus finden sich Anleitungen für Bewegungseinheiten, Bewegungsspiele, Tanzspiele, Übungen zur Körperwahrnehmung, Atemübungen, Entspannungsübungen, Phantasiereisen, Bildbetrachtungen zum Assoziieren (vgl. MEYER-KRUSE 2013c,351a-351h). Eine Übung zum „Transfer in den Alltag“ (vgl. ebd. 2013c,351h) hat Nähe zu Methoden des Kreativen Schreibens. Die Teilnehmer sollen in verschiedenen Briefen aufmunternde Worte und gute Wünsche an sich selbst und an einen anderen Gruppenteilnehmer schreiben, welche von der Seminarleiterin drei Wochen nach Gruppenende verschickt werden.

Aus der gesichteten Literatur wird deutlich, dass für die verschiedenen Altersgruppen Bemühungen erkennbar sind, Essstörungen durch verschiedene Interaktionsspiele und körperbetonte Aktionsformen entgegenzuwirken. Wie überblicksweise gezeigt wurde, gibt es diverse Unterrichtsmaterialien für pädagogische Fachkräfte mit einem breiten Methodenspektrum zur Prävention von Bulimie, Anorexie und Binge Eating. Neben bekannten Seminarmethoden werden auch Übungen aus der Bewegungs- und Tanztherapie, Gestalttherapie, Erlebnispädagogik, Suchtprävention und Theaterpädagogik eingesetzt. Der einzige Hinweis auf Methoden zur Gestaltung von Beratungsarbeit in Gruppen wurde im Artikel von MEYER-KRUSE (2013b) zu den Themen Diabetes und Gewichtsreduktion gefunden. Trotz Bemühungen, vermehrt gruppenspezifische Spiele einzusetzen, wird deutlich, dass nur bei wenigen der vorgeschlagenen Übungen eine inhaltliche Arbeit am Thema erfolgt. Sie dienen bislang hauptsächlich dem Kennenlernen, dem Warm-up, der Bewegung und der Entspannung.

Bei der zeitlichen Betrachtung des Einsatzes theatraler Methoden im Anwendungsfeld der Ernährungsberatung wird deutlich, dass vor 24 Jahren eher solche Methoden eingesetzt

wurden, die emotionale Erfahrungsmomente schaffen, welche im Anschluss kognitiv verarbeitet wurden. Im Laufe der Zeit wurde das Methodenspektrum erweitert und z.B. durch Körperübungen und Schreibübungen ergänzt. Die heute praktizierte Methodik zeigt ein großes Potpourri aus Übungen und Spielen unterschiedlichster Herkunft. Auffällig ist, dass bei einer jüngeren Zielgruppe (Kinder und Jugendliche) deutlich mehr Übungen zur Körperarbeit zu finden sind. Die Übungen für eine ältere Zielgruppe (junge Erwachsene und Erwachsene) sind nach wie vor stark über die emotionale und kognitive Verhaltensbeeinflussung wirksam. Eine Kombination aus sowohl körperlichen als auch emotionalen und kognitiven Übungen gibt es für diese Zielgruppe nicht.

Deutlich wird auch, dass sich die wenigsten Spiele und Übungen direkt mit dem Ess- und Ernährungsverhalten der Teilnehmer beschäftigen, sondern das immer auch ganzheitlich Themenfelder wie z.B. Identität, Selbstbewusstsein bzw. Selbststärkung (Selbstakzeptanz), Wünsche und Bedürfnisse, Konflikt- und Problembewältigung, Umgang mit Gefühlen sowie Genuss- und Entspannungsfähigkeit mit einbezogen werden. Eine ausschließliche Reduktion auf die ernährungs- bzw. nahrungsbezogenen Problemthemen scheint nicht angemessen zu sein, sodass auch hier die Notwendigkeit einer interdisziplinären Ausrichtung bestätigt wird.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die vorhandenen Übungen und Arbeitsmaterialien stark auf Mädchen und junge Frauen mit Anorexie oder Bulimie ausgerichtet sind. Übergewichtigkeit und Adipositas als ein eigenständiges Problemfeld bleiben ausgeklammert.

4.4 Die Bedeutung der Theaterpädagogik für die Ernährungsberatung in Gruppen

In Abschnitt 2.5 wurden bereits die Defizite der derzeitigen Ernährungsberatung aufgezeigt und neue Anforderungen an die Praxis (vgl. Abschnitt 2.6) formuliert. Der nun folgende Abschnitt stellt somit zum einen ein Fazit aus Kapitel 2 der Arbeit dar und soll andererseits aufzeigen, wie die Theaterpädagogik diese Anforderungen erfüllen kann. Gleichzeitig wird mit diesem Abschnitt auch das Prüfmuster für die anschließende leitfadengestützte Expertenbefragung abgeleitet.

Forderung 1: Stärkere Einbindung der Zielgruppe

Die Theaterpädagogik kann die beteiligte Zielgruppe in großem Maße in den Arbeitsprozess einbeziehen, dadurch, dass sie biografisch, bzw. dokumentarisch arbeitet. Die Theaterpädagogik knüpft direkt an die Lebenswirklichkeit der Teilnehmer und deren lebensweltlichen Bezüge (z.B. Erfahrungen, Erlebnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Wünsche und Wahrheiten) an und thematisiert diese. Der Mensch steht somit als Experte des Alltags (und bewusst nicht als Laie!) im Mittelpunkt der theaterpädagogischen Arbeit (vgl. MÜLLER 1972,VI; RELLSTAB 2000,31; DREYSSE, MALZACHER 2007,9; STREISAND 2007a,10). Die Teilnehmer werden ganz bewusst nicht an dem gemessen, was sie nicht sind (eben Schauspieler) sondern an dem, was der Grund für ihre Teilnahme am theaterpädagogischen Prozess ist: das Anliegen, die zu verändernde Situation (vgl. MATZKE 2006,90). Indem die Lebenswelten der Teilnehmer szenisch-theatral thematisiert werden, gelangen die persönlichen Biografien der Teilnehmer in vielfältigen

Darstellungsformen (z.B. Standbildern, Texten, Spielszenen, Musik) auf 'die Bühne' und werden somit auch anderen Teilnehmern zugänglich gemacht. Durch den Einsatz verschiedener Ästhetisierungsformen (Improvisation, Selektion, Reduktion) werden die persönlichen Erlebnisse verfremdet und gehen so über eine bloße Aneinanderreihung privater Erzählungen hinaus. Sie sind als Essenz eines lebensgeschichtlichen Erlebnisses zu verstehen und haben dann besondere Relevanz, wenn es darum geht, das ästhetische Produkt einem öffentlichen Publikum zu zeigen (vgl. ebd. 2006,90). Theaterpädagogische Prozesse im Rahmen einer Ernährungsberatung, haben nicht den Anspruch, in Form einer Aufführung öffentlich präsentiert zu werden, sodass die Verfremdung hier in erster Linie zur Sichtbarmachung von schwer Formulierbarem und zum Schutz der Überidentifizierung der Teilnehmer mit den Themen dient (vgl. MATZKE 2006,90). Der Vorgang der Distanzierung enthält darüber hinaus einen reflektierenden Anteil (auf kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene), der das Erlebte zur verarbeitbaren Erfahrung werden lässt. Diese wiederum erlaubt es erst eine eigene Position zum Erlebten zu entwickeln und trägt damit zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit bei.

Ernährungsberatung in Gruppen (z.B. mit Übergewichtigen) verstehen die Teilnehmer als Experten für ihr eigenes Diätverhalten, bzw. ihre eigenen Ernährungsgewohnheiten (vgl. BZgA 2008,39). Dieses Expertenwissen wird im theaterpädagogischen Prozess für die Gruppe nutzbar gemacht, indem die Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse hinsichtlich der Themen Essen und Ernährung einzubringen. So sind z.B. Übergewichts-/Adipositas-Gruppen aufgrund ihres Expertentums in ihrer Grundstimmung harmonisch geprägt, da die gemeinsame Diäterfahrung und erlebte Diskriminierung Solidarisierung ermöglicht (vgl. BZgA 2008,78). So können die Teilnehmer z.B. ungünstige Esssituationen (z.B. vor dem Fernseher oder dem Computer, schnell in der Pause im Stehen etc.) gemeinsam mit anderen austauschen und szenisch-theatral umsetzen. Weiterhin können sich die Teilnehmer darüber austauschen, wie ihr soziales Umfeld auf sie und ihre Ernährungsgewohnheiten (z.B. bei stark übergewichtigen Menschen) reagiert und gemeinsam Empowerment-Strategien szenisch-theatral erarbeiten. Der Arbeitsprozess wird demnach stark von den spezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Teilnehmer geprägt und nicht von den Vorstellungen der Theaterpädagogin.

Zusammenfassend kann die Hypothese formuliert werden, dass die Theaterpädagogik eine stärkere Einbindung der Zielgruppe im Vergleich zur aktuellen Ernährungsberatung ermöglicht. Diese Einbeziehung findet nicht nur auf intellektueller, kognitiver Ebene statt, indem der Ratsuchende Fachexperte für die Formulierung seines Ernährungsproblems ist, sondern auch auf emotional-körperlicher Ebene. Die Einbindung von Emotionen und Körper in Kombination mit dem Austausch und der Weitergabe von Ernährungsinformationen macht die Theaterpädagogik für den Bereich der Ernährungsberatung in Gruppen besonders interessant, da der Mensch ganzheitlich in den Arbeitsprozess eingebunden wird, was ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand ermöglicht (vgl. HERMINGHAUSEN 2006,101). Fühlen, Denken und Handeln greifen nach LIPPERT (1992,34ff) bei produktiven Gestaltungsaufgaben ineinander und machen den emotionalen und kognitiven Erfahrungszuwachs im Spiel wahrnehmbar und beschreibbar.

Forderung 2: Stärkere Berücksichtigung der Alltagsrelevanz der Ratsuchenden

Wie bereits deutlich gemacht wurde, bringen die Teilnehmer im theaterpädagogischen Prozess ihre Lebenswirklichkeit selbst ein. Die Teilnehmer entdecken den theatralen Raum als Möglichkeit, sich als kreativ handelnde Menschen zu erfahren, die sich gegenseitig ihre Wahrnehmung von der Welt zeigen sowie ihre eigenen Vorstellungen vom Leben entwickeln und erproben. Die Wirklichkeit wird nicht abgebildet, sondern findet als Wirklichkeit Eingang in den theaterpädagogischen Prozess, wobei Wirklichkeit und Fiktion auch miteinander verwoben werden können (vgl. DREYSSE, MALZACHER 2007,10). Die Theaterpädagogik ist eine Disziplin, die geeignet ist, „den dramaturgischen Bogen zu spannen zwischen der Welt, wie sie ist, und der Welt, wie sie sein könnte“ (WIESE, RUPING 2003,89). Der theatrale Raum wird damit zum „Laboratorium sozialer Fantasie“ (HOFFMANN 2006,12) und ermöglicht die Auseinandersetzung mit relevanten Themen über die reale Lebenswirklichkeit hinaus (vgl. MÜLLER 1972,VIII). Die Theaterpädagogik verfügt über das Vermögen Ideen, Wünsche und Visionen in gesellschaftlich vermittelbaren Symbolen, Ritualen und Spielen lebendig werden zu lassen und fördert somit ein kreatives, auf Emotionen beruhendes Verhalten (vgl. HANDWERG 2006,161). Die Theaterpädagogik fokussiert demzufolge auf die „Aktivierung der schöpferischen Kräfte [und] die Eigenaktivität“ (HENTSCHEL 2008,139ff), indem sich die Teilnehmer ihre eigenen Möglichkeiten bewusst machen und lernen, sie zu erweitern.

Mit Bezug auf die Ernährungsberatung in Gruppen können je nach Anliegen der Teilnehmer sowohl homogene als auch heterogene Gruppen gebildet werden, in denen sich die Teilnehmer mit ihren Anliegen austauschen können (vgl. BZgA 2008,45). Im theaterpädagogischen Prozess gibt es zunächst einmal keine inhaltlichen Grenzen. Alles, was wesentlich für den Teilnehmer ist, kann auch Teil des Arbeitsprozesses werden. Die Theaterpädagogik möchte Realitäten zeigen und nicht bewerten, sodass die Teilnehmer selbst definieren, was und wie viel sie von sich preisgeben wollen.

Wie bereits erwähnt, kann die Theaterpädagogik auch Wunschvorstellungen und Visionen konkreter, d.h. emotionaler und körperlicher behandeln, als der rein verbale Ausdruck von Wunschvorstellungen in der gegenwärtigen Gruppenberatungspraxis. Durch eine homogene Gruppenzusammensetzung werden z.B. die Anliegen von anderen Teilnehmern wiedererkannt und mit eigenen gemachten Erfahrungen abgeglichen (vgl. BZgA 2008,36). In einer eher heterogenen Gruppenzusammensetzung kann ein möglicher Perspektivwechsel auch die Sichtweise auf festgefahrene Verhaltensweisen verändern und dadurch selbst eine Veränderung initiieren. Egal, in welcher Gruppenzusammensetzung die Teilnehmer gemeinsam den Prozess gestalten: durch den Erfahrungsaustausch kann jeder auch von den Erzählungen und Erkenntnissen der anderen Teilnehmer profitieren. Eine Gruppengröße von maximal 12 Teilnehmern ist sowohl in der Gruppenberatung, als auch in der theaterpädagogischen Arbeit empfehlenswert (vgl. BZgA 2008,46).

Forderung 3: Mehr Emotionen statt mehr Informationen

Dass Emotionen eine große Bedeutung für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Ernährungsberatung haben, wurde bereits in Kapitel 2.5 dargelegt. Die Theaterpädagogik bietet einen Erkenntniszugang, der nicht in erster Linie über den Verstand stattfindet, sondern der sich aus der Einheit von leiblichen, sinnlichen und seelischen Erfahrungen konstituiert. Erfahrungen werden mit allen Sinnen gemacht und über das Entdecken und Erforschen der eigenen Gefühlswelt ermöglicht. Dadurch unterstützen sie maßgeblich die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit (vgl. BIDLO

2006,145). Das Ziel dieser emotionalen Aktivierung wird mit dem Begriff Katharsis beschrieben. JUNG (1958, zit. nach SCHREYÖGG, DABITZ 1999,64) hat das Konzept der Katharsis wie folgt zusammengefasst: „*Die kathartische Methode bezweckt [...] nicht nur die intellektuelle Feststellung eines Tatbestandes durch den Kopf, sondern auch die Feststellung des Tatbestandes durch das Herz*“ (zit. nach SCHREYÖGG, DABITZ 1999,30). Vereinfacht gesprochen meint Katharsis den spontanen 'Aha-Effekt', wenn sich die kognitiven Erkenntnisse mit den emotionalen Erkenntnissen verbinden. Im theaterpädagogischen Prozess erschließen sich ganz von selbst persönliche Bezüge aus den Teilnehmererfahrungen heraus, sodass ein Mitwirken am Arbeitsprozess ohne emotionale Beteiligung unmöglich erscheint. Theaterarbeit ist immer etwas sehr Persönliches (vgl. ROTH, WRENTSCHUR 2004,116). Der Grund hierfür liegt in der Charakteristik des Theaterspiels selbst: „*Das Thema geht erst durch den Körper und dann in den Kopf*“ (KNITSCH, AUGÉ 2009,65f). Bei der Arbeit mit den Themen und Gefühlen der Teilnehmer ist es wichtig, keine Themen zu bearbeiten, die noch nicht verarbeitet wurden oder die aktuell noch zu nahe gehen. Hieraus ergibt sich für die Theaterpädagogin die Gefahr, dass aufkommende Gefühle nicht in dem Maße aufgefangen werden können, wie es der Teilnehmer brauchen. Theaterpädagogik ist keine Therapie, sie hat ihre eigenen professionellen Mittel, mit dem persönlichen 'Material' umzugehen: rücksichts- und achtvoll, aber eben auch mit einem künstlerischen Blick darauf. Kommt es dennoch zu einer Situation, in der nichtverarbeitete Erlebnisse den Teilnehmer überkommen, ist therapeutische Hilfe herbeizuziehen (vgl. ROTH, WRENTSCHUR 2004,117). Die ganzheitliche Perspektive, mit der die Theaterpädagogik dem Menschen begegnet, führt zu einem verstärkten Erleben der eigenen Identität und zu einer „*Ganzheit des Mensch-Seins*“ (BIDLO 2006,153). Der respektvolle Umgang mit dem 'ganzen' Menschen ist somit ein für die Theaterpädagogik bedeutsames Motiv (vgl. KOCH, ZULECHNER 1999,132). Wie in Kapitel 3 gezeigt werden konnte, kann die Theaterpädagogik also eine Erlebnisdichte herstellen, die den Erkenntnisgewinn begünstigt.

Bei übergewichtigen Teilnehmern kann die Theaterpädagogik z.B. durch Übungen der Selbstbeobachtung (z.B. über das Statuentheater von BOAL) eine Sensibilisierung der Teilnehmer für eigenes Essverhalten schaffen. Die Bewusstwerdung ist der erste Schritt zur Veränderung von Verhalten. Über Improvisationsübungen und Methoden des Theaters der Unterdrückten (z.B. Forumtheater) können alternative Handlungsweisen spielerisch erprobt werden. Übergewichtige bzw. adipöse Menschen versuchen zudem, nicht gelebte Aggression und Wut durch Essen zu unterdrücken. Eine Abgrenzung zu diesen Gefühlen wird mit Hilfe des Essens versucht (vgl. BZgA 2008,78). Die Theaterpädagogik kann den Teilnehmern hier z.B. mit Übungen helfen sich dieser Gefühle bewusst zu werden und dadurch zu bearbeiten. Auch Minderwertigkeitsgefühle und ein geringes Selbstbewusstsein können ebenfalls theaterpädagogisch bearbeitet werden, indem sich die Teilnehmer z.B. mit ihrem Körperschema auseinandersetzen (vgl. BZgA 2008,166ff). Dadurch erkennen sie, welche Körperregionen für sie 'problematisch' sind und ergründen, wie die Ablehnung dieser Körperpartien zu erklären ist. Die Teilnehmer erkennen aber auch, welche Körperpartien 'schön' sind und machen sich somit mit positiven Aspekten ihres Körpers vertraut. Somit kann die Theaterpädagogik dazu beitragen, die defizitorientierte Haltung der Teilnehmer sich selbst gegenüber abzubauen. Die eigene Essbiographie kann ebenfalls theaterpädagogisch bearbeitet werden, indem Umgangsformen aus der Kindheit („Was auf den Teller kommt wird gegessen.“, „Iss,

damit du groß und stark wirst“, „Solang du an meinem Tisch sitzt, wird gegessen was ich sage“) kritisch beleuchtet werden (vgl. BZgA 2008,173ff).

Forderung 4: Soziales Lernen in Gruppen

Die Wirksamkeit von angeleiteten Gruppen im Bereich der Ernährungsberatung konnte bisher noch nicht wissenschaftlich evaluiert werden. Jedoch gibt es Aussagen von Teilnehmern solcher Gruppentreffen, die auf unterschiedliche Weise von ihnen profitieren: sie erweitern ihre Handlungsfähigkeit, ermöglichen neue Erfahrungen, finden Freunde, fördern Selbstbewusstsein und geben Selbstsicherheit in Entscheidungssituationen (vgl. BZgA 2008,10). Diese positiven Effekte werden durch die im Abschnitt 2.3.4 beschriebenen Vorteile von Gruppenarbeit ergänzt. Voraussetzungen für die Teilnahme an Gruppenaktivitäten im Ernährungsbereich sind Freiwilligkeit der Teilnahme, Eigenverantwortung, Motivation zur Alltagsveränderung, Einsicht, dass Essverhalten sowohl individuell, als auch sozial bedingt ist, Regelmäßigkeit in der Teilnahme, um Beziehungen und Vertrauen in der Gruppe aufzubauen, Ausschluss einer Diagnose, die nur durch therapeutische Arbeitsbeziehungen behandelt werden kann (vgl. BZgA 2008,32). Erfüllen die Teilnehmer diese Voraussetzungen, können sich folgende Wirkungsmechanismen von Gruppenaktivitäten einstellen:

- Die Erarbeitung von **Autonomie** und die Stärkung der Selbstverantwortung.
- Die Schaffung von gegenseitiger **Akzeptanz** und **Solidarität**. Dadurch entsteht ein Arbeitsklima, das von gegenseitigem Verständnis geprägt ist, dass gemeinsames Klagen und Jammern ermöglicht und die Aufgabe von Heimlichkeiten erlaubt. Dadurch fühlen sich die Teilnehmer ernst genommen und ermutigt, was wiederum eine Grundvoraussetzung für eine ehrliche Kommunikation ist.
- **Kontinuität und Verbindlichkeit**, die den Teilnehmern Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit schaffen und seelischen Halt geben. Ein kontinuierlicher Gruppenprozess mit gleicher Teilnehmerzusammensetzung, festen Zeiten und Räumen schaffen auch nach außen hin Stabilität.
- **Echtheit in der Beziehung** zwischen den Teilnehmern ermöglicht eine offene, ehrliche Kommunikation der Teilnehmer untereinander und macht die Bearbeitung von 'schwierigen' Ess- und Ernährungssituationen möglich.
- **Hoffnung und Ermutigung** durch das gemeinsame Ziel und durch Teilnehmer, die zum Vorbild werden. Durch die gemeinsame Entwicklung von Problemlösungsstrategien, werden gezielt Impulse zur Veränderung gesetzt und durch die Rückmeldungen aus der Gruppe erfahren die Teilnehmer eine Bestärkung und sind motiviert die Veränderungsimpulse beizubehalten.

Die Theaterpädagogik, betrachtet als kollektiver Prozess, basiert ebenfalls auf den eben beschriebenen Voraussetzungen. Durch die Gruppe werden lebensweltliche Bezüge gemeinsam durchlebt, szenisch-theatral bearbeitet und durch das entworfenen Bild oder die entwickelte Szene verstehbar (vgl. MATZKE 2006,92). Auch im theaterpädagogischen Prozess dient die Gruppe, als soziale Einheit, schützt und stärkt die Teilnehmer, trifft gemeinsame Verabredungen, hat Auseinandersetzungen und findet Wege diese zu lösen. Innerhalb der Gruppe werden Bedürfnisse von Einzelnen artikuliert und gemeinsame

Normen verhandelt. Theaterpädagogik bedeutet, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und in eine Gruppe eingebettet zu sein, die nicht von Konkurrenz geprägt ist, sondern von einer Gemeinschaft, die sich zusammen den Auftrag gibt, für sie bedeutsame Themen szenisch-theatral zu bearbeiten. Die Zugehörigkeit zu und die Zusammenarbeit in einem festen sozialen Gefüge ermöglicht die Bearbeitung von schwierigen Themen und erlaubt die Entwicklung einer eigenen künstlerischen Ausdrucksform (vgl. PLATE 2006,251).

Forderung 5: Perspektivwechsel der Ernährungsberatung

Die Ernährungsberatung braucht einen Perspektivwechsel. Perspektivwechsel bedeutet in Bezug auf eine grundlegende Auffassung den Blick in eine andere Richtung zu wenden, bzw. die gleichen Dinge von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten.

5 a: Interdisziplinäre Ausrichtung:

Zukünftig sollten also neben Ernährungswissenschaftlerinnen, Sportwissenschaftlerinnen, Medizinerinnen und Psychologinnen auch Theaterpädagoginnen stärker in die Prävention und die Behandlung von Übergewicht und Adipositas eingebunden werden, um die Ratsuchenden bestmöglich zu unterstützen. Die kognitiv orientierte Ernährungsberatung sollte also nicht isoliert betrachtet werden, sondern dem Ratsuchenden neben der Informationsvermittlung auch seelisch-körperliche Zugänge anbieten.

5 b: Integration neuer Methoden:

Die Theaterpädagogik als Paradigma und Methode kann, wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, vielfältige (Schlüssel)Kompetenzen des Ratsuchenden fördern. Die Kompetenzen werden dabei spielerisch und nicht zielgerichtet vermittelt. Die Methoden der Theaterpädagogik dienen den Teilnehmern als vielschichtiges Ausdrucksmittel, damit sie ihre eigenen Geschichten und ihre eigenen Ideen in Szene setzen können und untereinander in einen Diskurs gehen (vgl. PLATE 2006,250). Theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen einzusetzen bedeutet, die Menschen mit ihren Problemen ernst zu nehmen und ihnen über die Bearbeitung des Problems hinaus zu einem stärkeren Selbstwert zu verhelfen.

4.5 Erste Vorschläge für theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung von Übergewichtigen

Der folgende Abschnitt stellt ein Fazit der Erkenntnisse aus Kapitel 3 dieser Arbeit dar. Die in Abschnitt 3.8 vorgestellten theaterpädagogischen Methoden sollen an dieser Stelle erneut aufgegriffen und gedanklich hinsichtlich des Beratungsthemas Übergewicht vertieft und konkretisiert werden. Anhand der Einstiegsphase, des Hauptteils und der Ausstiegsphase werden erste Übungen und Spiele für die Zielgruppe Ratsuchende mit Übergewicht überlegt und für eine spätere praktische Umsetzung (vgl. Kapitel 6) vorgeschlagen.

Die Einstiegsphase

In der **Einstiegsphase** könnten neben den grundlegenden theaterpädagogischen Übungen (siehe Abschnitt 3.8.2.1) auch themenspezifische Einstiegsübungen und -spiele konzipiert werden.

Zum **Warm-up** könnte zum Beispiel Pe Wernes Lied „Vollmondgesicht“ vorgespielt werden, ein Lied zum Selbstbewussten Umgang mit ein paar Pfunden zu viel. Die Teilnehmer hätten über die Länge des Musikstücks Zeit, sich (unter Anleitung) warm zu tanzen, zu schütteln oder gymnastische Übungen zu machen. Zum **Kennenlernen** könnten die Teilnehmer im Kreis stehend jeweils ihren Namen nennen und eine typische Bewegung machen, die es zur Herstellung eines Gerichtes braucht (z.B. Teig kneten, Schnitzel weich klopfen, Suppe rühren). Alle anderen Teilnehmer wiederholen jeweils den Namen und die Bewegung der sich vorgestellten Person. Denkbar wäre in der Einstiegsphase auch ein **Assoziationskreis** zum Thema Übergewicht. Hierbei werfen sich die Teilnehmer im Kreis stehend einen Stoffball zu und assoziieren spontan zu dem Überthema Übergewicht. Desweiteren könnten sich die übergewichtigen TeilnehmerInnen in einer angeleiteten **Fantasiereise** in ihr schlankes Ich imaginieren und versuchen zu ergründen, wie sich dadurch ihre Körperlichkeit, ihre Gemütslage und ihr Erleben verändern.

Der Hauptteil

Die Methoden des **Improvisationstheaters** können als Basismethoden verstanden werden, da alle theaterpädagogische Prozesse auf dem Ausprobieren, dem Improvisieren aufbauen.

Neben den basisschaffenden Methoden der Einstiegsphase und den rahmensetzenden Methoden der Abschlussphase erscheinen die **Methoden des Theaters der Unterdrückten**, interessant für eine Übertragung in das Anwendungsfeld Ernährungsberatung. Die Methoden von BOAL zeichnen sich vor allem durch seine scheinbar einfache Handhabung auch für theaterunerfahrene Menschen aus. BOAL versteht das Theater als Sprache, *„die von jedem verwendet werden kann, unabhängig davon, ob er künstlerische Fähigkeiten besitzt oder nicht“* (BOAL 1989,42). Durch die Reduktion von verbalen Äußerungen zugunsten von non-verbalen Darstellungen (Statuen) können sowohl realistische als auch abstrakte Themen visualisiert und im Sinne einer Veränderung bearbeitet werden. Das Darstellen und Modellieren von Skulpturen scheint vor allem für theaterunerfahrene Menschen eine einfachere Möglichkeit zu sein, sich theatral auszudrücken. Während des **Hauptteils** könnte beispielsweise das **BOALsche Statuentheater** genutzt werden, um typische Esssituationen (z.B. das Essen vor dem Fernseher) als Standbilder zu visualisieren. Dabei formt der Teilnehmer zunächst sein individuelles Realbild dieser ungünstigen Esssituation, indem er die Körper der anderen Teilnehmer ohne zu sprechen zu einem ausdrucksstarken Bild modelliert. Im zweiten Schritt wird das Ideal-/Wunschbild modelliert, wobei alle anderen Teilnehmer eingeladen werden, ausgehend von dem Realbild, ihr subjektives Idealbild zu modellieren. Im Anschluss werden dann gemeinsam in der Gruppe (bewegte) Übergangsbilder entwickelt, die die Veränderung vom Real- zum Idealbild darstellen. Das Statuentheater visualisiert innere Bilder, die die Teilnehmer oft nur schwer verbalisieren können (vgl. BOAL 1989,53). Die Methoden des Statuentheaters können auch Gefühle von Teilnehmern als Standbild visualisieren oder zeigen, in welchen Situationen die Teilnehmer bereits Diskriminierung aufgrund ihrer Körperlichkeit erlebt haben.

Die Methoden des **Forumtheaters** könnten im Bereich der Ernährungsberatung eingesetzt werden, indem z.B. eine kurze Modellszenen einer als schwierig erlebten Situation (z.B. Diskriminierung eines übergewichtigen Menschen durch andere

Menschen) gemeinsam entwickelt wird und im Folgenden gemeinsam Handlungsalternativen im Spiel improvisiert werden. Die erspielten Handlungsansätze werden in der Gruppe auf Umsetzbarkeit im Alltag hin diskutiert.

Die Methoden des **Regenbogens der Wünsche** und des **Polizist im Kopf** könnten einen Diskurs mit konträren inneren Positionen, Gefühlen oder Wünschen ermöglichen. In der Ernährungsberatung könnten mit diesen Methoden zum Beispiel Barrieren für geändertes Essverhalten (z.B. Angst vor dem Verlust der gewohnten Bedürfnisbefriedigung, die innere Trägheit, die Unfähigkeit der Selektion wirklich wichtiger Informationen aus der Informationsflut) identifiziert und durch andere Teilnehmer personifiziert werden. Durch die Sichtbarmachung der inneren Positionen werden diese bewusster erlebt und können dadurch auch verändert werden.

Die Methoden des biografischen Theaters

Die Methoden des Biografischen Theaters scheinen durch die Themenwahl per se schon geeignet. Die eigene Ernährung ist sehr persönlich und unterlag im Laufe der eigenen Biografie zahlreichen Einflüssen und Veränderungen. Die persönlichen Erlebnisse und Probleme in Bezug auf seine eigene Ernährung im Rahmen theatraler Gestaltungsmöglichkeiten preiszugeben, erscheinen spannend. Über die Methoden des biografiezentrierten Theateransatzes werden individuelle Probleme möglicherweise leichter preisgegeben, da sie im Prozess theatral verändert (= verfremdet) werden. Des Weiteren können biografische Theatermethoden das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Verhaltensänderung stärken und Auslöser für die erfolgreiche Umsetzung der Verhaltensänderung identifizieren.

Über mitgebrachte Bilder, Tagebucheinträge oder ähnliche **Erinnerungsgegenstände** könnte ein Einstieg in das Thema Ernährung realisiert werden (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,190f). So könnten sich die Teilnehmer in Kleingruppe ihre persönliche Geschichte zu dem mitgebrachten Erinnerungsstück erzählen und theatral verfremden, in dem sie die Geschichten in der Gruppe weitererzählen, verändern und überhöhen.

Über die Übung **Satzgewitter** (vgl. PLATH 2009,116f) könnten die Teilnehmer typische Sätze aus ihrer Kindheit theatral darstellen. Die Übung erfordert, dass sich jeder Teilnehmer einen typischen, mit negativen Erinnerungen verknüpften Satz (z.B. „*Es wird gegessen, was auf den Tisch kommt.*“, „*Iss auf, damit die Sonne scheint*“) überlegt, mit dem die Teilnehmer im Laufe ihres Lebens mit Essen und Ernährung konfrontiert wurden. Alle Teilnehmer gruppieren sich im Halbkreis um eine imaginäre Zielscheibe und feuern ihren Satz unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lautstärken, Tempi und Stimmungen auf die Zielscheibe. Einzelnen Gruppenteilnehmer könnten sich auch als Freiwillige vor die Zielscheibe stellen und im Spiel nach Umgangsformen mit diesen Sätzen suchen. Diese Übung hätte u.U. eine befreiende Wirkung, da die Teilnehmer ihre Negativsätze formulieren dürften.

Durch die Übung **Rollenwechsel** (vgl. PLATH 2009,122f) könnten die Teilnehmer eine fiktive Figur erfinden und eigene essbiographische Bezüge in diese Figur hineinlegen. Durch die unausgesprochene Vereinbarung, dass es sich um eine fiktive Figur handelt, könnten die Teilnehmer auch ungelebte Seiten ihrer Persönlichkeit in die Figur hinein imaginieren. Durch diese Figur könnte eigenes Essverhalten kritisch beleuchtet werden oder auch eine humorvolle Auseinandersetzung damit initiiert werden.

Methoden des Kreativen Schreibens

Die Methoden des **Kreativen Schreibens** erscheinen als eine gute Möglichkeit, zunächst durch bekannte kognitive Methoden, nämlich dem Schreiben, in die theaterpädagogische Arbeit einzusteigen. Außerdem stellen sie kreative Möglichkeiten dar, sich dem Thema „Ernährung“ zu nähern und über eigenes Verhalten zu reflektieren. Durch Methoden des **Kreativen Schreibens** könnten sich die Teilnehmer kognitiv mit ihren Erlebnissen in Bezug auf Essen und Ernährung auseinandersetzen (vgl. PLATE 2006,117ff; HIPPE 2011,48ff). Beispiele für Schreibaufgaben sind **Letztes Wort-Erstes Wort**, bei der jeder neue Satz mit dem jeweiligen letzten Wort des Vorsatzes beginnen muss oder **Fragenkatalog**, bei der ein Text durch die Aneinanderreihung von Fragen entsteht. Fragen sind ein wichtiges dramaturgisches Stilmittel, weil sie für den Zuhörer Räume eröffnen und Fantasie in Gang setzen (vgl. HIPPE 2011,58). Das **Elfchen** ist ein weiteres lyrisches Schreibspiel, das aus 11 Wörtern in 5 Zeilen besteht: Zeile 1 ein Wort, Zeile 2 zwei Wörter, Zeile 3 drei Wörter, Zeile 4 vier Wörter, Zeile 5 ein Wort. Die verschiedenen Schreibaufgaben können allein, zu zweit oder in Kleingruppen erfüllt werden. Diese Methoden ermöglichen die Thematisierung eigener essbiographischer Bezüge, die jedoch durch die verschiedenen Ästhetisierungsformen verfremdet werden und dadurch bearbeitbar werden.

Die Methoden der Clownerie

Für fortgeschrittene bzw. theatererfahrene Ratsuchende könnte das Thema Übergewicht auch mit den **Methoden des Clownstheaters** bearbeitet werden. Die humorvolle Herangehensweise lockert ggf. das oft mit negativen Assoziationen behaftete Thema der Übergewichtigkeit. Das Clownsprinzip der „*wohlwollenden Grundhaltung*“ (KARNATH 2008,126) zu sich selbst und zu anderen liefert einen Anknüpfungspunkt zur Selbststärkung der Ratsuchenden. Durch das clowneske Überzeichnen der eigenen Problemzogen kann der Druck aus dem Thema genommen werden. Die Teilnehmer können z.B. in einer Abwandlung der Reise nach Jerusalem ihre unliebsamen Körperstellen herausstellen, indem sie sie loben und Gründe finden, warum sie gerade diese Körperstellen so gern haben. Gleichzeitig erfordern die Methoden die Bereitschaft der Teilnehmer, sich auf humorvolle Weise mit dem Thema Ernährung zu beschäftigen. Dies scheint je nach Phase der Ernährungsberatung und Beratungsthema jedoch nicht immer geeignet.

Die Methoden des **chorischen Theaters** und des Erzähltheaters sind eher als Gestaltungsinstrument zu verstehen und werden aus diesem Grund nicht als Einzelmethode im Anwendungsbereich der Ernährungsberatung gesehen. Sie können aber durchaus als theaterästhetisches Mittel eingesetzt werden, um Alltagssituationen zu verfremden.

Die Abschlussphase

Theaterpädagogische **Abschlussübungen** und Spiele sind ebenfalls zum Thema Ernährung denkbar. Zum körperlichen Abschütteln der Übungseinheit bietet sich z.B. der Bananentanz an. Beim Bananentanz stehen die Teilnehmer im Kreis und singen gemeinsam das englische Lied über die Herstellung eines Bananenshakes. Begleitet wird das Lied durch körperliche Aktion der Teilnehmer. Ebenfalls denkbar ist ein Abschlussritual, welches aus einer einfachen Bewegungsabfolge besteht. Sollte am Ende einer Übungseinheit eine inhaltliche Reflexion erwünscht sein, so bietet sich z.B. die

Übung **Satt geworden?** (vgl. BAER et al. 1998,124) an, eine Feedbackrunde anhand folgender Satzanfänge: „*Ich bin gut gesättigt. Ab besten geschmeckt hat mir ...*“, „*Nachschlag würde ich mir wünschen von ...*“, *Ich habe Schwierigkeiten beim Verdauen von ...*“.

Die Auflistung unterschiedlicher Methoden könnte an dieser Stelle weiter fortgesetzt werden, worauf jedoch verzichtet wird. Die Fülle der ersten Ideen zeigt, dass die Einsatzmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden im Anwendungsfeld Ernährungsberatung vielfältig sind.

4.6 Kurzzusammenfassung III

Das vorangegangene Kapitel stellt das Konzept der Ernährungsberatung dem der Theaterpädagogik gegenüber. Es werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Konzepte herausgearbeitet (4.1 und 4.2). Abschnitt 4.3 prüft, in welchen Bereichen der Ernährungsberatung bereits mit ähnlichen Methoden gearbeitet wird. Hier werden vor allem Bemühungen festgestellt, verschiedene Interaktionsspiele und körperbetonte Aktionsformen in der Behandlung von Essstörungen zu integrieren. Trotz Bemühungen, vermehrt gruppenspezifische Spiele einzusetzen, wird deutlich, dass die wenigsten Spielen eine inhaltliche Arbeit am Thema ermöglichen, sondern dass diese hauptsächlich dem Kennenlernen, dem Warm-up, der Bewegung und der Entspannung dienen. Konkrete Hinweise für Übungen zum Thema Übergewichtigkeit gibt es nicht. Basierend auf den dargestellten Defiziten der Ernährungsberatung aus Kapitel 2.5 wurden im Anschluss die Chancen einer theaterpädagogischen Arbeiten im Rahmen der Ernährungsberatung von übergewichtigen Menschen ausführlich dargestellt. Wie gezeigt wurde, sollten wissenschaftlich fundierte Inhalte und soziale Prozesse des gemeinsamen Lernens im Anwendungsfeld Ernährungsberatung deutlich mehr ineinander verschränkt werden. Die Methodik der Theaterpädagogik scheint ein geeignetes Vorgehen zu sein, diesen Forderungen gerecht zu werden. Die vorangegangenen Ausführungen lassen sich zu folgender These verdichten:

Die Methodik der Theaterpädagogik ist geeignet, um eine ganzheitliche Beschäftigung (kognitiv, emotional und körperlich) des Ratsuchenden bezüglich seines Ess- und Ernährungsverhaltens zu ermöglichen.

Um der These weiterhin nachgehen zu können, scheint es erforderlich, einen Blick in das Anwendungsfeld der Theaterpädagogik zu werfen. Hier sind Experten (Theaterpädagogen und Spielleiter) zu finden, die aufgrund ihres Wissens dabei unterstützen, das Konzept Theaterpädagogik verstehbar und beschreibbar zu machen. Weiterhin kann ihr Wissen genutzt werden, um erste Einschätzungen zu erhalten, ob eine Übertragung der theaterpädagogischen Methodik auf das Anwendungsfeld Ernährungsberatung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch möglich ist.

5 Umsetzung der Theaterpädagogik in der Praxis

Die Entscheidung für eine qualitative Vorgehensweise begründet sich im Untersuchungsgegenstand der Theaterpädagogik selbst, denn ein qualitatives Forschungsparadigma ist überall dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs geht (vgl. FLICK, VON KARDORF, STEINKE 2012,14).

Damit die der Forschungsarbeit zugrunde liegende These weiter verfolgt werden kann, wurde im Rahmen einer Felderkundung das Anwendungsfeld Theaterpädagogik ergründet. In diesem Kapitel werden die folgenden Teilfragen der Arbeit beantwortet:

1. Wie verstehen Praktiker ihre theaterpädagogische Berufstätigkeit und welche Methoden wenden sie an?
2. Welche Anforderungen stellt theaterpädagogisches Arbeiten an die Teilnehmer, den Spielleiter und den Raum?
3. Welche theaterpädagogischen Methoden lassen sich aus Expertensicht im Anwendungsfeld Ernährungsberatung einsetzen?

Zunächst erfolgt die Klärung des methodischen Vorverständnisses hinsichtlich qualitativer und quantitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung (Kapitel 5.1). Die Methodenwahl bezüglich des leitfadengestützten Experteninterviews wird in Kapitel 5.2 begründet und das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung beschrieben (Kapitel 5.3). Die Ergebnisse der Felderkundung werden in Kapitel (5.4) dargestellt und die Relevanz der gefundenen Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage und der weiteren Vorgehensweise herausgestellt (5.5). Eine Zusammenfassung rundet das Kapitel 5 ab.

5.1 Qualitative und quantitative empirische Sozialforschung

Die Aufgabe der empirischen Sozialforschung ist es, Erkenntnissen über die Phänomene der sozialen Welt zu gewinnen, also über Menschen, ihre Einstellungen und Handlungen. Der Mensch wird dabei als Wesen verstanden, dass seine Welt selbst erschafft, indem er Tatsachen interpretiert und mit spezifischen Bedeutungen verknüpft (vgl. FLICK, VON KARDORFF, STEINKE 2012,20). Empirisch dabei vorzugehen bedeutet Erfahrungen über die Wirklichkeit zu sammeln, diese zu systematisieren und sie auf den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften anzuwenden (vgl. BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,18). Die Lebenswirklichkeit wird dabei aus der Sicht der handelnden Menschen heraus beschrieben (vgl. FLICK, VON KARDORFF, STEINKE 2012,14).

Die Methoden der empirischen Sozialforschung lassen sich in qualitative und quantitative Vorgehensweisen unterscheiden (vgl. BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,24). Die zwei Forschungsstrategien unterscheiden sich 1. hinsichtlich ihrer Datenform (quantitativ vs. qualitativ), 2. den Rahmenbedingungen des Datengewinns (standardisiert vs. nicht standardisiert) und der 3. Der Qualität der Daten (z.B. Skalenniveau, Reichhaltigkeit) (vgl. WITT 2001, Abs.1).

Datenform:

Quantitative Daten sind zahlenmäßig darstellbare abstrakte Daten (z.B. physiologische Messwerte, Skalenwerte in Tests oder Fragebögen, Zeitwerte für bestimmte Ereignisse) (vgl. WITT 2001, Abs. 2). Bei der qualitativen Sozialforschung geht es in Abgrenzung zur quantitativen Sozialforschung nicht um das Messen von Größen oder die Definition von Größenverhältnissen, sondern um die Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen und die Rekonstruktion von Sinnstrukturen (vgl. KÜHN, KOSCHEL 2011,49). Qualitative Daten tragen aufgrund ihrer Alltagsnähe eine konkrete Bedeutung und werden in Form von Texten (z.B. Transkripte von Interviews), Bildern, Fotos, Filmen erhoben (vgl. WITT 2001, Abs. 3). Bei Untersuchungen mit quantitativer Vorgehensweise ist die Zielsetzung am Beginn des Forschungsprozesses klar definiert, während sie sich bei der qualitativen Vorgehensweise erst im Verlauf der Untersuchung ergibt (vgl. WITT 2001, Abs. 3).

Rahmenbedingungen des Datengewinns und der Auswertung:

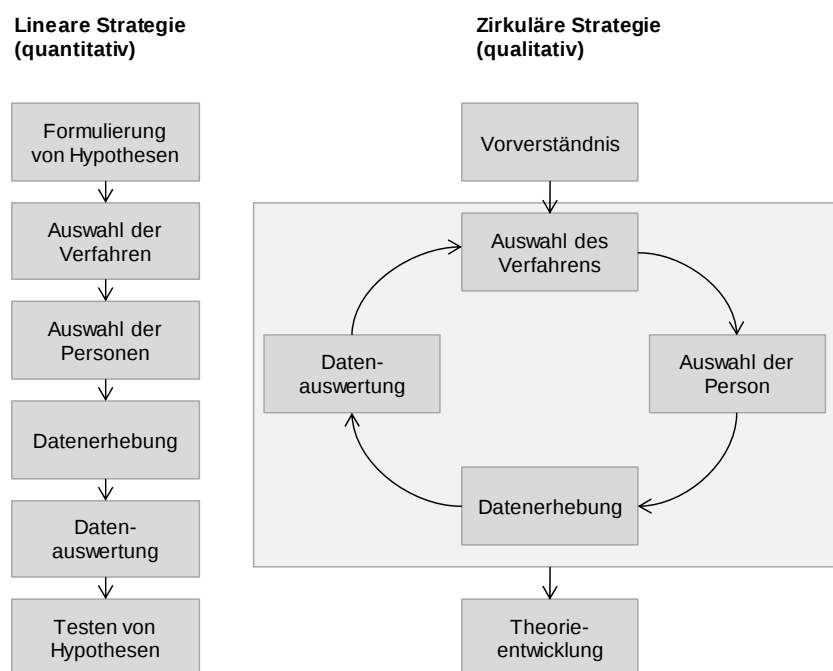
Um quantitative Daten analysieren, aggregieren und mit statistischen Verfahren auswerten zu können, müssen im Prozess der Datenerhebung wichtige Voraussetzungen beachtet werden. So müssen die Daten standardisiert, also unter gleichen Bedingungen, erhoben werden, eine Mindestqualität vorweisen und der Aussagegehalt einer Stichprobe muss für die Grundgesamtheit Gültigkeit haben (vgl. WITT 2001, Abs. 8). Das quantitative Vorgehen folgt einer als linear beschreibbaren Strategie, da ein im Vorfeld geplanter Forschungsprozess in einer bestimmten Reihenfolge abgearbeitet wird (vgl. Bild 16). Zu Beginn werden zu prüfende Hypothesen formuliert und ein Untersuchungsplan (inkl. Festlegung von Stichprobe, Messinstrumenten, Auswertungsverfahren, etc.) festgelegt. Daran anschließend erfolgen die Datenerhebung gemäß dem Plan, die Auswertung der gewonnenen Daten und die Prüfung der aufgestellten Hypothesen. Um die Vergleichbarkeit der Daten gewähren zu können, sind Modifikationen während der Untersuchungsdurchführung nicht erlaubt. Während bei der quantitativen Sozialforschung die Unabhängigkeit des Forschers eine zentrale Rolle spielt, ist die methodisch kontrollierte subjektive Wahrnehmung des Forschers Bestandteil des qualitativen Erkenntnisprinzips (vgl. FLICK, VON KARDORFF, STEINKE 2012,25). Wird bei der quantitativen Forschung, bereits während der Erhebungsphase die Komplexität mittels eines standardisierten Fragebogens reduziert, will die qualitative Forschung gerade diese Komplexität erheben. Das übergeordnete Ziel des qualitativen Paradigmas ist es, „*ein komplexes Phänomen in seiner ganzen Breite*“ (BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,18) zu beschreiben und über das Verstehen¹⁸ als Erkenntnisprinzip Zusammenhänge zu rekonstruieren und Sinnstrukturen nachvollziehbar zu machen. Die Reichhaltigkeit, die Offenheit, die Breite, die Detaillierung, die Ernsthaftigkeit, die Betroffenheit, die Expertise, die sprachliche Präzision sind Bedingungen, damit dies gelingt (vgl. WITT 2001, Abs. 9). Die qualitative Sozialforschung fordert demnach ein offenes, sinnverstehendes Vorgehen. Das Postulat der Offenheit bedeutet, dass die Forscher „*den Wahrnehmungstrichter*“ (LAMNEK 2010,20) im Forschungsverlauf möglichst offen halten, um auch unerwartete Informationen zu erhalten. Offenheit bedeutet „*nicht vorweg das untersuchte Feld mit fixen Hypothesen zu überziehen, es bedeutet, offen für das möglicherweise Neue zu sein und zu bleiben. Offenheit in der qualitativen Forschung*

¹⁸ Verstehen richtet sich auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen, wird also hier als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen definiert (vgl. Hitzler 1982, 1993).

heißt jedoch nicht, dass Forscher/innen im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand, die Methodologie und die Methoden, bewusst „dumm“ bleiben, sich vorab also nicht informieren“ (REICHERTZ 2009, Abs. 27). Da das Vorwissen die Wahrnehmung der Forscher unvermeidlich strukturiert, ist es somit als Grundlage jedes Forschungsprozesses anzusehen. „Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.“ (MEINEFELD 2012,272). Die unterschiedliche Ausprägung der Vor-Strukturierung, bzw. des Vorwissens bleibt den Forschern während des Forschungsprozesses bewusst (ebd. 2012,272). Bei der Auswertung qualitativer Daten geht es primär um das Finden von Gemeinsamkeiten, durch z.B. Gruppierung der Daten oder Kontrastierung dieser mit dem Gegenteil. Auch das Formulieren von Fragen an das Material ermöglicht das Finden des Verbindenden bei allen Daten (vgl. WITT 2001, Abs. 10). Die gewonnenen Erkenntnisse sollen abschließend in übergreifende theoretische Bezüge eingebettet werden. Das qualitative Forschungsparadigma lässt sich im Gegensatz zum linearen Vorgehen als zirkulär beschreiben. Dabei werden aufeinander folgende Forschungsschritte mehrmals durchlaufen, wobei die Ergebnisse des vorherigen Schrittes die jeweils nächsten beeinflusst (vgl. WITT 2001, Abs. 16). Zu Beginn des Forschungsprozesses liegt nur ein ungefähres Vorverständnis über den Forschungsgegenstand vor, sodass auch nur die ersten Schritte (z.B. Entscheidung für ein erstes Erhebungsverfahren, Festlegung der zu befragenden Personen, Durchführung der Befragung und Auswertung dieser) geplant und realisiert werden können. Die Ergebnisse des ersten Zyklus beeinflussen dann die nachfolgenden Forschungsschritte und können auch zur Modifikation der Fragestellung beitragen. Jede Entscheidung hat in jedem Forschungsschritt somit Relevanz hinsichtlich der Erhellung des Forschungsgegenstandes (vgl. WITT 2001, Abs. 16).

Bild 16 zeigt die Gegenüberstellung des linearen und des zirkulären Vorgehens quantitativer und qualitativer Forschung.

Bild 16: Schematische Darstellung der quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien



Quelle: vgl. WITT 2001, Abs. 15

Qualität der Daten:

Um den Weg zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in seiner Qualität bewertbar zu machen sind (Güte)Kriterien von Nöten. Während die Vertreter der quantitativen Vorgehensweise mit der Beobachterunabhängigkeit (Objektivität), der Belastbarkeit der auf den Messungen beruhenden Aussagen (Validität), der Zuverlässigkeit der Messungen (Reliabilität), der Theoriegeleitetheit des Vorgehens und der statistischen Verallgemeinerbarkeit zentrale Gütekriterien definiert haben, scheint es für die Vertreter der qualitativen Sozialforschung „kaum möglich [...], so etwas wie einen identifizierbaren *Minimalkonsenz auszumachen*“ (LÜDERS 2011,80). STEINKE (2012,323) schlägt eine Reihe von Kernkriterien qualitativer Forschung vor, die untersuchungsspezifisch – d.h. in Abhängigkeit von Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode zu verwenden sind. Die **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** des Forschungsprozesses ist eine Basis, auf der eine Bewertung der Ergebnisse stattfinden kann. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, also die Dokumentation des Vorgehens, sodass es von anderen wiederholt werden kann, ist der zentrale Wert, um die Gültigkeit qualitativer Forschung zu beurteilen (vgl. REICHERTZ 2009, Abs. 22). Die Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit erfolgt maßgeblich über die Dokumentation des Forschungsprozesses hinsichtlich Vorverständnis, Erhebungsmethoden, Transkriptionsregeln, Auswertungsmethoden und Informationsquellen (vgl. STEINKE 2012,325f). Die **Gegenstand-angemessenheit** (Indikation) ist ein weites Gütekriterium. Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann angemessen, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden (vgl. LAMNEK 2010,130). Auch die **empirische Verankerung** der Theoriebildung und -prüfung dient als Gütekriterium qualitativer Forschung. Die Theoriebildung soll dicht an den Daten und auf Basis systematischer Datenanalyse erfolgen. Im Zuge der Theorieprüfung versucht der Forscher, die Theorie anhand seiner Daten zu bestätigen (Verifikation) oder zu widerlegen (Falsifikation). Die **Limitation** soll die Verallgemeinerbarkeit, also die Grenzen des Geltungsbereichs, herausfinden und prüfen. Der Forscher muss aufzeigen, welche Bedingungen minimal erfüllt sein müssen, damit die beschriebenen Phänomene auftreten. So können die Forschungsergebnisse in ihrer Reichweite eingeschätzt werden. Weitere Gütekriterien sind die **Kohärenz**, also die Konsistenz der entwickelten Theorie und die **Relevanz**, sprich den Nutzen der gefundenen neuen Erkenntnisse. Die Rolle des Forschers im Forschungsprozess findet durch das Kriterium der reflektierten Subjektivität Anerkennung.

Aus dem Vorverständnis (siehe Kapitel 2, 3 und 4) heraus wird entsprechend der zirkulären Forschungsstrategie der erste Forschungsschritt konzipiert (siehe Bild 17). Dieser gleicht einer Vorstudie, unter der eine im Umfang begrenzte empirische Untersuchung verstanden wird, die für die eigentliche Untersuchung notwendiges Wissen generieren soll. Die Ziele von Vorstudien können verschieden sein: So dienen sie z.B. zur Informationsbeschaffung über den Untersuchungsgegenstand oder zum Testen der Erhebungs- und Auswertungsmethoden (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,107).

Die Vorstudie der vorliegenden Untersuchung hat das Ziel Informationen über den Untersuchungsgegenstand zu beschaffen und Erfahrungswissen derer zu generieren, die im Handlungsfeld Theaterpädagogik tätig sind. Die Vorstudie kann also als eine Art Felderkundung verstanden werden. Der Feldzugang zum Wissensfeld Theaterpädagogik

erfolgt durch Experteninterviews. Ein Ziel der Vorstudie ist es, das theoretische Konzept der Theaterpädagogik mit dem Begriffsverständnis der Praktiker abzugleichen. Ein weiteres Ziel besteht darin, das Entwicklungspotential der theaterpädagogischen Arbeit im Kontext des Anwendungsfeldes Ernährungsberatung zu erfassen und dafür geeignete Methoden zu identifizieren. Dazu werden die befragten Experten mit einer Situation konfrontiert, die außerhalb ihres Handlungsspielraums liegt: nämlich der Planung und Umsetzung eines theaterpädagogischen Workshops für übergewichtige Menschen.

Bild 17: Der erster Zyklus des qualitativen Forschungsdesigns

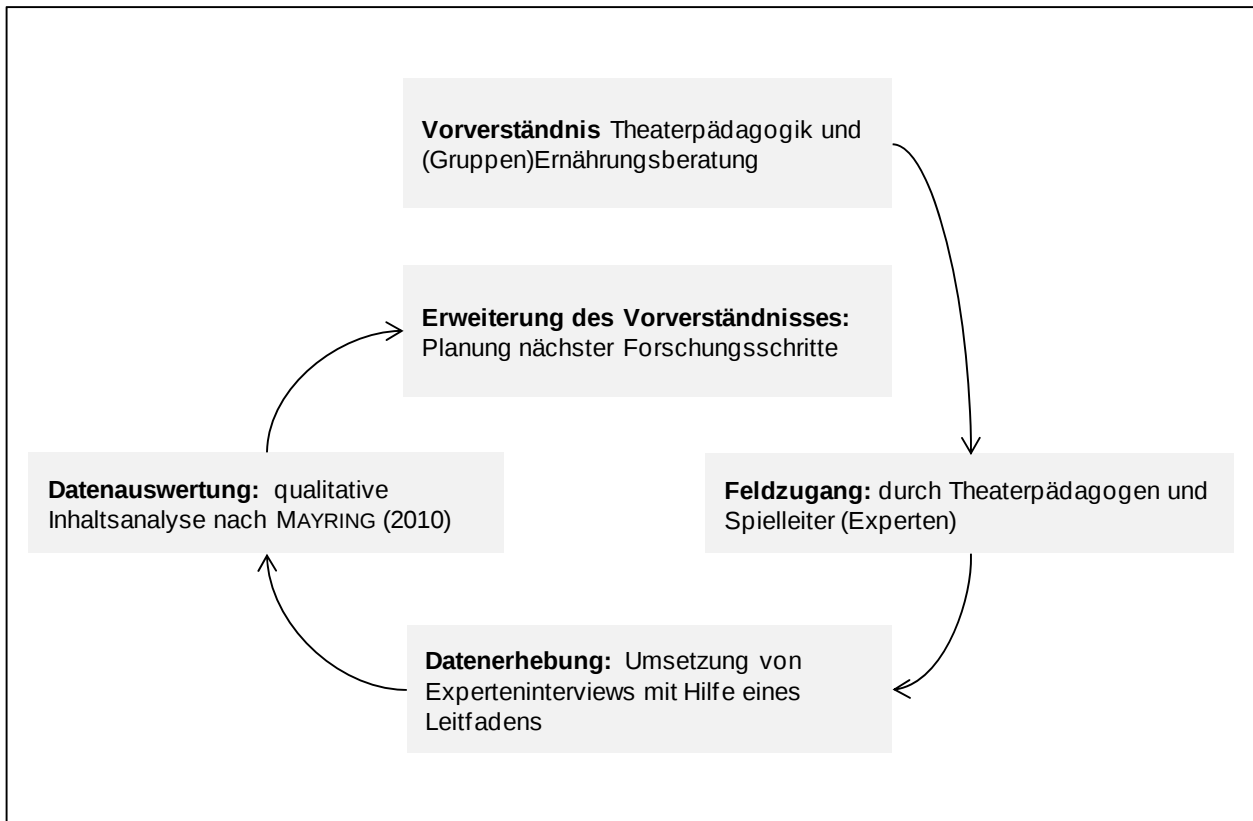
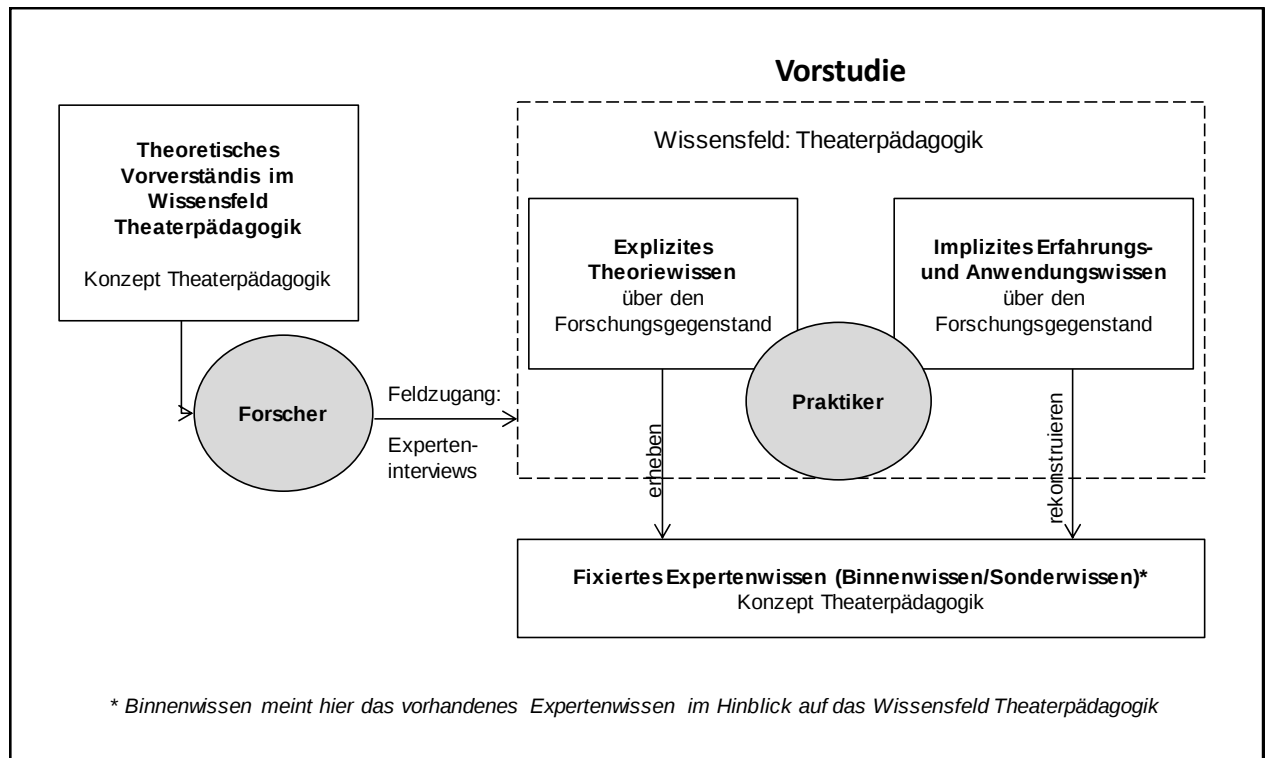


Bild 18 zeigt die Einbettung der Vorstudie in den Forschungsprozess. Um das theoretische Konzept der Theaterpädagogik mit dem Begriffsverständnis der Praktiker abgleichen zu können, muss das Wissen der Experten zunächst erhoben werden. Dieses liegt in expliziter (Theoriewissen über Theaterpädagogik) und impliziter (Erfahrungs- und Anwendungswissen) Form im Wissensfeld Theaterpädagogik vor (vgl. NONAKA, TAKEUCHI 1997). Während das explizite Wissen erhoben werden kann, muss das implizite rekonstruiert werden. Das fixierte Expertenwissen liegt dann vor, wenn explizites und implizites Wissen durch die forschende Person im Forschungsprozess erhoben, aufbereitet und in schriftlicher Form verfügbar gemacht wurde.

Vor dem Hintergrund, dass diese Untersuchungsgegenstand der Theaterpädagogik wenig erschlossen ist, wird das leitfadengestützte Experteninterview als methodisches Vorgehen verwendet. Im Folgenden wird das empirische Vorgehen bei der Vorstudie zunächst theoretisch begründet.

Bild 18: Methodisches Vorgehen und Zielsetzung der Felderkundung



5.2 Das leitfadengestützte Experteninterview

Das qualitative Interview ist eins der wichtigsten Instrumente der empirischen Sozialforschung (vgl. SCHEUCH 1967,22; VAN KOOLWIJK 1974,12). SCHEUCH (1967,70f) definiert das Interview wie folgt: „Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll.“ (SCHEUCH 1967,70f). Diese Begriffsbestimmung gilt zunächst einmal für alle Formen qualitativer Befragungen. Ziel aller qualitativen Befragungsformen und somit auch des qualitativen Interviews ist es, aus der Kombination der Fragen und der gegebenen Antworten Aussagen über die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit zu erschließen (vgl. VON KOOLWIJK 1974,9; GLÄSER, LAUDEL 2010,111). Die Interviewsituation wird aus diesem Grund als kommunikativer Interaktionsprozess konzipiert, da es inhaltlich um den subjektiv gemeinten Sinn, die subjektiven Relevanzstrukturen und Orientierungen der Befragten geht und die befragten Interviewpartner als Subjekte zur Geltung kommen müssen (vgl. DEEKE 1995,18f; FLICK, von KARDORF, STEINKE 2012,21). Die Ergebnisse eines Interviews werden damit stark von den Wahrnehmungsmustern und Einstellungen der am Gespräch beteiligten Akteure bestimmt (vgl. VOGEL 1995,78).

Der Begriff **Leitfadengestütztes Interview** kann als Oberbegriff für eine bestimmte Art und Weise der Interviewführung verstanden werden, wobei die Strukturiertheit des Leitfadeninterviews vom Forschungsgegenstand und -interesse abhängig ist (vgl. RAUSCH, BERNDT 2012,101). Der Leitfaden als Erhebungsinstrument ist das Ergebnis eines Operationalisierungsschrittes, bei dem die Leitfragen (Forschungsfragen) in Interviewfragen übersetzt werden (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,142). Der Leitfaden

besteht dabei aus Fragen, die zum einen sicherstellen, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden und zum anderen so offen formuliert sind, dass narrative Potentiale des Interviewpartners genutzt werden (vgl. MAROTZKI 2011,114). Der Vorteil eines Leitfadens gegenüber einem offenen narrativen Interview besteht darin, dass die interessierenden Aspekte sicher angesprochen werden und insofern die Vergleichbarkeit mit anderen Interviews und die Auswertbarkeit erleichtert sind (vgl. VOGEL 1995,76; MAROTZKI 2011,114;). Der Leitfaden besteht meist aus Sachfragen, die aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet wurden und die vom Interviewpartner beantwortet werden sollen (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,115). Trotz vorhandenem Leitfaden ist Flexibilität im Umgang mit den Fragen im Experteninterview bedeutsam (vgl. VOGEL 1995,76), damit eine unerwartete Themendimensionierung durch den Interviewten möglich wird. Der Leitfaden hat damit eine gedächtnisstützende Funktion und sollte dem Forscher idealerweise vor allem 'mental' präsent sein (vgl. PFADENHAUER 2007,455). Das leitfadengestützte Experteninterview stellt dabei eine anwendungsfeldbezogene Variation des Leitfadeninterviews dar, bei dem nicht die methodische Vorgehensweise das Besondere ist, sondern die befragte Zielgruppe (vgl. RAUSCH, BERNDT 2012,101). Im Folgenden werden die Grundcharakteristika des Experteninterviews vorgestellt.

Während das **Experteninterview** noch vor ein paar Jahren in den gängigen sozialwissenschaftlichen Methodenlehrbüchern trotz hoher Forschungspraxis eher randständig thematisiert wurde (vgl. TRINCZEK 1995,59; VOELZKOW 1995,51; VOGEL 1995,73), sieht die Lage heute völlig anders aus: In den letzten Jahren sind allein im deutschsprachigen Raum ein Sammelband in der 3. Auflage (vgl. BOGNER, LITTIG, MENZ 2009) sowie eine Monographie (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010) erschienen und das Stichwort „Experteninterview“ findet sich inzwischen auch in Methoden-Lehrbüchern (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010; BOHNSACK, MAROTZKI, MEUSER 2011).

Der Einsatz von Experteninterviews verfolgt das Ziel, vorhandenes Expertenwissen zu erheben oder zu rekonstruieren (vgl. PFADENHAUER 2007,451). Dabei greift das Experteninterview auf das Wissen spezifischer, für das Fach- und Themengebiet als relevant erachteter Akteure zurück (vgl. BOGNER, MENZ 2009,8). Es ist vor allem in der Explorationsphase eines Forschungsvorhabens sinnvoll, wenn theoretisches Wissen wenig strukturiert ist (vgl. DEEKE 1995,12). Das Experteninterview gibt es nicht (vgl. BOGNER, MENZ 2009,17), da die Planung, Durchführung und Auswertung davon abhängt, welche Art von Expertenwissen erhoben wird (vgl. DEEKE 1995,8). Unter eher forschungspraktischen Gesichtspunkten lassen sich zwei Typen des qualitativen Experteninterviews unterscheiden: das *systematisierende Experteninterview* und das *explorative oder theoriegenerierende Experteninterview*. Im Gegensatz zum systematisierenden Experteninterview, welches die Funktion der Material- und Datengewinnung hat, hilft das explorative Experteninterview zu Beginn des Forschungsvorhabens den interessierenden Sachverhalt aufzuhellen sowie verstehbar zu machen und ermöglicht so die Konkretisierung der Fragestellung (vgl. VOGEL 1995,74). In der Forschungspraxis vereint ein Experteninterview häufig beide Funktionen, da sich innerhalb eines Gesprächs explorative und systematisierende Gesprächspassagen abwechseln und/oder ergänzen (vgl. VOGEL 1995,75). Das Experteninterview wird häufig als zentrales Erhebungsinstrument im Rahmen eines Methodenmix („cross-examination“) angewendet (vgl. MEUSER, NAGEL 2011,57). Darunter ist ein Forschungsvorgehen gemeint, welches auf

der Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge beruht, um den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu analysieren (vgl. VOGEL 1995,75). Die methodologische Triangulation wird häufig als ein Weg zu umfassenderen oder vielschichtigeren Erkenntnissen gesehen (vgl. FLICK 2011,161). Mit dieser Vorgehensweise sollen die jeweils spezifischen Schwächen einer Methode durch die Stärken anderer Methoden ausgeglichen werden, um somit auch die Ergebnisse empirisch abzusichern (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,105).

5.2.1 Der Experte

Die Frage, wer im Rahmen eines Experteninterviews den Status 'Experte' verliehen bekommt, ist nicht einfach zu beantworten, aber für den Prozess des Informations- und Wissensgewinns entscheidend (vgl. PLATH 1995,85). In der Literatur besteht eine auffällige Heterogenität dessen, was unter dem Begriff Experte verstanden wird. So nimmt der Experte u.a. die Rolle des Informationslieferanten (vgl. VOGEL 1995,77; LAMNEK 2005a; BOGNER, MENZ 2009,13), des Aufklärers (vgl. HALLER 1991,152), des Professionellen oder des Spezialisten (vgl. HITZLER 1994,25) ein.

Grundlegend und vereinfacht gesprochen lässt sich der Expertenstatus als ein von der forschenden Person verliehener Status begreifen (vgl. WALTER 1994,271), der je nach Untersuchungsgegenstand anders definiert wird (vgl. DEEKE 1995,7). Experten sind also diejenigen Personen, die im Hinblick auf den interessierenden Sachverhalt in besonderer Weise kompetent erscheinen. Die Zuweisung einer undefinierten Kompetenz ist jedoch unzureichend, da die Gefahr besteht, dass somit jeder zum Experten stilisiert werden kann (vgl. MEUSER, NAGEL 2009,37). Es wird also die Annahme zu Grunde gelegt, dass der Experte über ein Wissen verfügt, das nicht jedem in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,131). Dieses Wissen macht den Experten für die Beantwortung der interessierenden Fragestellung kompetent. Mit Kompetenz ist die *„relativ exklusive Verfügung von Wissen zu einem bestimmten Sachverhalt“* (DEEKE 1995,9) gemeint, welches sich der Experte aufgrund der Beteiligung an einem bestimmten Prozess oder Ereignis oder über exklusives Ereignis- oder Fallwissen angeeignet hat (vgl. DEEKE 1995,12). Außerdem meint Kompetenz den *„reflexiven Umgang mit diesem Wissen und die Fähigkeit dieses unter Abstraktion persönlicher Wertung zu vermitteln und ggf. für praktische Zwecke nutzbar zu machen“* (DEEKE 1995,9).

DEEKE (1995,9) schlägt zur Abgrenzung zwischen Experte und Nicht-Experte weiterhin die Typisierung des Experten zum „Theoretiker“ und/oder „Anwender“ und des Nicht-Experten zum „von der Sache Betroffenen“ vor. Der Experte verfügt im Vergleich zum Nicht-Experten über einen Wissensvorsprung (vgl. SCHÜTZ 1972,89ff.), verstanden als spezialisiertes Sonderwissen. So ist der Befragte nicht Experte an sich, sondern ist Experte im Hinblick auf ein bestimmtes Wissensgebiet („Binnenwissen“) (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,131). SPRONDEL (1979,140ff) sieht dieses Sonderwissen an die Berufsrolle gebunden, sodass als Experte alle diejenigen Akteure zu bezeichnen sind, die über eine *„institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“* (HITZLER, HONER, MAEDER 1994) verfügen. Das Expertentum differenziert sich demnach aus der Berufsrolle heraus, da es auf dieser Basis erworben wird. Es wird aber auch in außerberuflichen Kontexten generiert, wie MEUSER und NAGEL (2009,38ff) aufzeigen.

Die Autoren formulieren Folgendes: *„Die Bestimmung von Experten als aktive Partizipanten hebt ab auf die spezifischen Funktionen, die solche Personen problembezogen erbringen [...]. Das in der Ausübung solcher Funktionen erworbene Sonderwissen ist Gegenstand des Experteninterviews.“* (MEUSER, NAGEL 2009,44). Dieses durch die Funktionsausübung erworbene Sonderwissen wird von PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2010,132) als Rollenwissen beschrieben. Als Experten werden also solche Personen verstanden, die *„über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.“* (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,132). Dieses Rollenwissen umfasst sowohl die Berufsrolle, aber auch zunehmend Formen eines spezialisierten außerberuflichen Engagements (vgl. MEUSER, NAGEL 2011,57).

Experten können, wie gezeigt wurde, verschiedene Formen des Wissens bereitstellen. So können Experten zum einen als Repräsentanten dienen, welche Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen liefern. Des Weiteren können Experten aufgrund ihrer Rolle als „Sachverständige“, ihr Deutungswissen preisgeben, d.h. deren Einschätzung über bestimmte Sachverhalte, Entwicklungen, Trends, Relevanzen und Irrelevanzen (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,132f). Die letzte Form des Wissens, welches durch Experteninterviews zugänglich wird, ist das Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Personengruppen oder Sachverhalte. So können Experten zudem Zusatzinformationen liefern, ohne selbst die interessierende Zielgruppe darzustellen. Ebenso können Experteninterviews mit Personen geführt werden, die aus Forschersicht keine Experten sind – wohl aber „Türöffner“ oder Unterstützer für den Fortgang der Erhebung darstellen (vgl. DEEKE 1995,17; VOGEL 1995,74). Der Experte kann somit auch als „Katalysator“ für einen erfolgreichen Fortgang der Untersuchung angesehen werden (vgl. BOGNER, MENZ 2009,9). Die Auswahl der Experten kann nach PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2010,134.) nicht allein nach mehr oder weniger strengen Regeln einer theoretisch-analystisch und methodisch begründeten Vorauswahl erfolgen. Vielmehr strukturiert die Frage, welches Expertenwissen Gegenstand der Untersuchung ist, die Auswahl der Interviewpartner. Diese wiederum bestimmt die Art und Qualität der Informationen, die im Interview erhoben werden (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,117). Die Schwierigkeit bei der Auswahl der Interviewpartner besteht darin, diejenigen Personen zu finden, denen ein Expertenstatus zukommt, d.h. die über die oben beschriebenen Formen des Expertenwissens verfügen. Sind die Experten ausgewählt, werden sie als Stellvertreter für eine Vielzahl von Akteuren interviewt und liefern somit eine „dichte“ Datenmenge (vgl. BOGNER, MENZ 2009,8; RAUSCH, BERNDT 2012,104). Um alle notwendigen Informationen zur Erklärung oder Rekonstruktion des interessierenden sozialen Prozesses zu erhalten, müssen mehrere Akteure befragt werden (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,117). Das ist deshalb nötig, weil im jeweiligen Interview nur spezifische Wirklichkeitsausschnitte und positionsgebundene Sichtweisen erfasst werden (vgl. DEEKE 1995,20). Es muss sichergestellt werden, dass der Sachverhalt nicht eindimensional sondern mehrperspektivisch betrachtet und erhoben wird. Der Forscher muss Gewähr leisten, dass die persönliche Perspektive eines Experten richtig beurteilt und in den Gesamtkontext eingeordnet werden kann.

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, kann mit Hilfe des Experteninterviews solches Wissen erhoben werden, welches erlernt wurde, rememberbar ist und deshalb vom Experten

expliziert (explizites Wissen) werden kann (vgl. PFADENHAUER 2007,452). Streng genommen kann implizites Wissen, also jenes Wissen, welches die Experten zwar anwenden, jedoch nicht „klar und deutlich“ (SCHÜTZ 1972,87) verbalisieren können, mit Hilfe des Experteninterviews nicht erhoben werden (vgl. PFADENHAUER 2007,451). Das so formulierte Erfahrungswissen kann jedoch im Rahmen der Auswertung des Experteninterviews durch den Forscher rekonstruiert werden (vgl. CHRISTMANN 2009,200). An dieser Stelle wird die Stärke der Methode deutlich, denn das Experteninterview kann sowohl explizites Wissen direkt erheben als auch implizites (Erfahrungs)Wissen rekonstruieren.

In der vorliegenden Arbeit wird die Definition von BOGNER, LITTIG und MENZ (2009,73) zugrunde gelegt. Die Autoren definieren den Experten wie folgt:

„Der Experte verfügt über ein technisches Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert [...]. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichen Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen das Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (BOGNER, LITTIG, MENZ 2009,73).

5.2.2 Die Doppelrolle der forschenden Person¹⁹

Die forschende Person bewegt sich während der Durchführung der Experteninterviews im Spannungsfeld von „Quasiexperte“ und „Laie“: sie muss sich fachlich kompetent, aber gleichzeitig im Hinblick auf das interessierende Erfahrungswissen des Experten informationsbedürftig zeigen (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,135). Damit ein Experteninterview gelingt, muss die Gesprächsführung im Interview an den Kommunikationsstil des befragten Experten anschließen (vgl. DEEKE 1995,19; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,138). Die Kommunikation von Experten ist durch Merkmale wie thematische Fokussierung, Detailschilderung und Gebrauch von Fachbegrifflichkeiten gekennzeichnet (vgl. HALLER 1991,153; PFADENHAUER 2007,453). Daraus ergibt sich die Forderung, dass die forschende Person Kenntnis über die Fachsprache der zu befragenden Experten haben sollte. Gleichzeitig existiert in der forschenden Person jedoch ein Informationsdefizit, welches durch das gewählte Forschungsdesign versucht wird auszugleichen. Es ist also zu Beginn der Erhebung davon auszugehen, dass ein Informationsgefälle zwischen dem Experten und der forschenden Person besteht, da im Vorfeld ein Bedarf an den besonderen Einsichten (Binnenwissen) des Experten definiert wurde. Gerade zu Beginn einer Erhebung kann es deshalb ratsam sein, den mit dem Informationsdefizit einhergehenden „Laienstatus“ bewusst einzunehmen und den Experten zu bitten, die Fachbegriffe ggf. zu erklären. Das Verhältnis zum Gesprächspartner lässt sich demnach als *gleich* und *ungleich* beschreiben: gleich, weil sich zwei fachlich kompetente Personen gegenüber sitzen und ungleich, weil

¹⁹ Der Forscher/die Forscherin ist in den hier aufgeführten Darstellungen auch der Interviewer/die Interviewerin. Die Ausführungen bezüglich der Rolle des Forschers beziehen sich entsprechend auch auf seine Doppelrolle.

das spezifische Wissensgebiet des Interviewpartners der forschenden Person nicht bekannt ist (vgl. PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2010,135). Während der Erhebung durchläuft die forschende Person einen Lernprozess (vgl. DEEKE 1995,17; GLÄSER, LAUDEL 2010,194), welcher im Verlauf des Forschungsprozesses dazu führt, dass sich fallspezifisches Sachwissen angeeignet wird. Die forschende Person avanciert im Forschungsverlauf damit zum „Quasi-Experten“ (PFADENHAUER 2007,454). Die von HITZLER (1991,295 und 2001,168) vorgeschlagene Forscherhaltung der „*künstlichen Dummheit*“ hat demnach lediglich für die Interpretation des erhobenen Datenmaterials Gültigkeit, um hier eine möglichst „*neutrale Beschreibung des Alltagswissens bzw. [...] [der] Sonderwissensbestände[n] jeglicher Art*“ (HITZLER 2001,168) zu gewährleisten. Desweiteren muss die forschende Person für eine erfolgreiche Umsetzung eines Experteninterviews eine gute Balance zwischen einem gesprächsanregenden sowie zurückhaltenden Interviewstil finden. Dies erfordert zum einen die Bereitschaft sich auf narrative Sequenzen im Gespräch einzulassen und zum anderen ein gewisses Maß an Selbstsicherheit und Beharrungsvermögen (vgl. VOGEL 1995,76f). Im Interesse der Aufklärung des interessierenden Sachverhaltes hört die forschende Person nicht nur zu, sondern fragt nach, beantwortet Gegenfragen und diskutiert ggf. auch mit dem Experten über den Untersuchungsgegenstand (vgl. DEEKE 1995,19). Die Methode der immanenten Flexibilität stellt die forschende Person vor die Herausforderung, situationsadäquat reagieren zu müssen. Die forschende Person sollte sich deshalb nicht stur an den Leitfaden klammern oder in einen sogenannten „Leitfaden-Schematismus“ (VOGEL 1995,76) verfallen. Der situationsflexible Einsatz des Leitfadens begünstigt somit den Aufbau einer gesprächsanregenden Interviewatmosphäre und passt sich an den Gesprächspartner individuell an (vgl. PFADENHAUER 2007,455).

5.3 Umsetzung des leitfadengestützten Experteninterviews

Im Folgenden wird die praktische Umsetzung der leitfadengestützten Experteninterviews erläutert. Dazu wird zunächst die Rekrutierung der Experten beschrieben, die Konzeption des Leitfadens sowie die praktische Umsetzung der Befragung. Daran schließt sich die Darstellung der Datensicherung, Transkription und Auswertung an.

5.3.1 Rekrutierung der Experten und Zugang zum Feld

Im Rahmen der Felderkundung wurden Experten im Sinne eines mehrperspektivischen Vorgehens zum gleichen Sachverhalt befragt. Die Zuschreibung der Expertenrolle wurde von der im Vorfeld angeeigneten Theorie des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes bestimmt. Somit nahm das theoretische Vorverständnis der Forscherin Bezug darauf, welche Akteure im Rahmen der Felderkundung als Experten gelten. Während der Literatursichtung wurden die Methoden des Theaters der Unterdrückten von Augusto BOAL als geeignete Methoden für eine mögliche Umsetzung im Anwendungsfeld Ernährungsberatung identifiziert (siehe Kapitel 3.8). Da die Methoden BOALS, ähnlich wie die des Biographischen Theaters, auf Teilnehmerbiographien basieren, wurde die praktische Anwendung biographischer Theatermethoden als eigenes Auswahlkriterium für die Praktiker verworfen.

Demnach wurden folgende Auswahlkriterien für die Experten herangezogen:

- Berufspraxis im Sinne des theaterpädagogischen Begriffsverständnisses (vgl. Kapitel 3.)
- Praktische Erfahrungen in der Anwendung der Theatermethoden von BOAL haben.

Die Identifizierung der zu befragenden Experten erfolgte über drei Wege:

Online Recherche nach TheaterpädagogInnen, die mit den Methoden von Augusto BOAL vertraut sind und diese auch in ihrer eigenen Arbeitspraxis einsetzen

Dozentenanfrage bei Ausbildungszentren (u.a. am Freiburger Institut für Theaterpädagogik (SpielRaum), an der Akademie Remscheid, an der Theaterakademie Stuttgart, bei der Landesarbeitergemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg, am Theaterpädagogisches Zentrum (TPZ) Berlin (Kreativhaus) und Köln, am Off Theater NRW Neuss) und

Schneeballsampling²⁰ der schon identifizierten Befragten, da diese auf weitere potentielle Gesprächspartner aufmerksam machten und der Forscherin den Zugang zu einem erweiterten Expertenkreis erleichterten.

Durch die unterschiedlichen Rekrutierungsverfahren wurde sichergestellt, dass die Experten den Forschungsgegenstand mehrperspektivisch betrachten. Die Kontaktaufnahme erfolgte per Email, mit der die potentiellen Interviewpartner knapp über das Forschungsprojekt informiert wurden. Insgesamt signalisierten von 12 identifizierten Interviewpartnern 11 eine generelle Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen und zeigten sich mit einer Tonaufzeichnung einverstanden. Obwohl alle potentiellen Experten dem Forschungsanliegen positiv und offen gegenüberstanden, konnten nicht alle Experten für das endgültige Interview gewonnen werden. Viele Experten verwiesen auf die fehlende Zeit zur Durchführung des Interviews aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung.

Mit der ersten Expertin (Interviewpartnerin 1), welche sich für eine Teilnahme an der Befragung aussprach, wurde die Gültigkeit des Leitfadens im Rahmen eines **Pretest** im April 2011 erprobt. Der Pretest sollte sicherstellen, dass die vorgesehenen Fragen von den Interviewpartnern generell verstanden, angenommen und beantwortet werden können. Darüber hinaus sollte der Pretest die Dauer klären, die für die Befragung eingeplant werden musste. Der durchgeführte Pretest zeigte, dass der Leitfaden die Anforderungen der Forscherin erfüllte, sodass keine Änderungen vorgenommen wurden. Dies führte dazu, dass auch die Ergebnisse der Pretestbefragung für die Forschungsarbeit genutzt werden konnten.

Insgesamt wurde mit 7 weiteren Experten ein Termin für ein persönliches oder telefonisches Interview im Zeitraum von Mai 2011 bis August 2011 vereinbart. Tabelle 3 differenziert die befragten Experten hinsichtlich des Auswahlkriteriums Berufspraxis sowie der geographischen Verortung und der Rekrutierungsart.

²⁰ Das Schneeballsampling ist ein bewusstes Auswahlverfahren, bei der die befragte Person weitere mögliche Interviewpartner benennt, die ebenfalls befragt werden (SCHNELL, HILL, ESSER 2011, 294).

Tab. 3: Darstellung der befragten Experten

Experten	Ort	Rekrutierung
Theaterpädagogen But *	Weilburg (1)	Schneeballsampling
	Freiburg (1)	Über Ausbildungsinstitution
	Essen (1)	Über Ausbildungsinstitution
Theaterpädagogen**	Marburg (1)	Onlinerecherche
	Wien (1)	Onlinerecherche
	Berlin (3)	Schneeballsampling, Onlinerecherche
* zertifiziert nach dem Bundesverband Theaterpädagogik BuT ** theaterpädagogische Kompetenzen nicht durch eine formale Ausbildung erworben, sondern durch praktische Theaterarbeit		

5.3.2 Konzeption des Gesprächsleitfadens und Umsetzung der Befragung

In Vorbereitung auf das eigentliche Interview erhielten alle Experten via Email detailliertere Vorinformationen. So wurden für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen (Zusicherung von Anonymität, Klärung des zeitlichen Rahmens, Ablauf und Umsetzung des Interviews (persönlich oder telefonisch), etc.) sowie die Verwertungspläne der Ergebnisse im Vorfeld geklärt. Hier wurde für den zu vereinbarenden Interviewtermin eine ruhige Gesprächsatmosphäre möglichst ohne Zeitdruck empfohlen, da ein ruhiges Interviewsetting für die ungestörte Entfaltung subjektiver Relevanzstrukturen von großer Bedeutung ist (vgl. TRINCZEK 1995,59). Aufgrund der geographischen Distanz wurden 5 von 8 Interviews telefonisch geführt. Bei den durchgeführten Interviews waren lediglich die Forscherin und der Interviewpartner anwesend.

Vor dem Interview erfolgte zunächst in allen geführten Interviews eine Situationsklärung durch die Forscherin bezüglich der Ziele der Erhebung, der Absichten des Interviewers und der „gewünschten“ Antworten im Interview. Nachdem alle Fragen beantwortet und die Sachverhalte richtiggestellt waren (z.B. dass es keine falschen und richtigen Fragen gibt) wurde das Audiogerät angeschaltet und der Gesprächseinstieg durch eine erneute kurze Situationsklärung (siehe Leitfaden Bild 19) ermöglicht.

Dem Leitfaden entsprechend kamen zunächst narrative Elemente zum Einsatz. Dazu wurde z.B. eine erzählgenerierende Einstiegsfrage gewählt, um den Experten über die Darstellung des persönlichen Werdegangs in die Thematik einzuführen.

Im weiteren Verlauf wurden Fragen gewählt, die der Exploration des Forschungsgegenstandes dienten (siehe Bild 19, III. – VI.). Die explorative Gesprächspassage wurde zunächst offen geführt, da die subjektiven Erfahrungen und Bewertungen des befragten

Experten interessierten. So wurden weder vorformulierte Itembatterien²¹ verwendet noch eine festgelegte Fragenreihenfolge eingehalten, sodass der Experte den Gesprächsverlauf mitbestimmen konnte. Wichtig war es hierbei, dem Experten zur Gestaltung dieser offenen Interviewsituation mehr Zeit und Raum zu gewähren (vgl. DEEKE 1995,19) und nicht zu schnell zu intervenieren. In jedem Gesprächsblock (A-E) setzte die Forscherin Stimuli bezüglich einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung (z.B. „*Können Sie beschreiben*“, „*Was macht Ihrer Meinung nach...*“) ein. Wurden bestimmte interessierende Bereiche nicht detailliert genug beschrieben, wurde zur beispielhaften und ergänzenden Schilderung aufgefordert („*Können Sie mir dazu ein Beispiel aufzeigen?*“, „*Wie sieht das jetzt konkret in ihrer Arbeit aus?*“). Durch Stellen offener Fragen wurde eine Verzerrung der Antworten vermieden und so wurde ein vollständigeres Bild des Befragten erhalten (vgl. SCHEUCH 1967,84). Die Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung des erfragten Sachverhaltes wurde auf den Interviewpartner übertragen (vgl. DEEKE 1995,18). Gerade in der Explorationsphase liegt das Wissen nicht einfach zur Abfrage bereit, sondern in seiner jeweiligen zeitlichen und sozialen Kontextgebundenheit. Erst das Stellen offener Fragen ermöglicht es, die zu klärenden Sachverhalte diskursiv zu erschließen (ebd. 1995,18). Im Gesprächsblock E ging es z.B. darum, Deutungen des Experten zu provozieren. Es sollte die Einschätzung der Experten hinsichtlich der Potenziale der Theaterpädagogik erfragt, Diagnosen gewagt und Prognosen bezüglich der Einsatzmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung entwickelt werden. Dazu wurden die Experten mit einer Arbeitssituation konfrontiert, die außerhalb ihres Handlungsspielraums lag. Die Experten sollten sich vorstellen, einen theaterpädagogischen Workshop im Anwendungsfeld Ernährungsberatung zum Thema Übergewicht zu leiten und wurden aufgefordert, dafür spontan erste Übungs- und Spielideen zu entwickeln.

Neben den offenen Fragen wurden während des Interviews auch Fakten durch gezieltes und beharrliches Nachfragen mittels geschlossener Fragen ermittelt.

Am Ende des Gesprächs bedankte sich die Forscherin bei der Gesprächsperson für die aufgewendete Zeit und Konzentration und formulierte den persönlichen und wissenschaftlichen Nutzen der erfahrenen Informationen.

Im Anschluss an das leitfadengestützte Experteninterview wurde den Interviewpartnern ein teilstandardisierter Fragebogen vorgelegt. Mit Hilfe des Fragebogens wurden neben soziodemographischen Daten auch Informationen zum Beschäftigungsverhältnis, zur Tätigkeit im theaterpädagogischen Berufsfeld und zur Ausbildung der befragten Personen ermittelt.

Im Nachgang an jedes Gespräch wurde ein Interviewprotokoll erstellt. Darin wurden Besonderheiten des Interviewablaufs (z.B. telefonisch, face-to-face, Störungen, außerhalb geschlossener Räume), der Atmosphäre während des Gesprächs (z.B. ruhig, unter Zeitdruck) und Angaben zur befragten Person (z.B. großes Interesse am Transkript, nennt weitere Kontaktpersonen) notiert.

²¹ Eine Itembatterie ist eine Zusammenstellung von Aussagen oder Fragen zum selben Gegenstand mit dem gleichen Antwortformat (vgl. RAITHEL 2006,200ff).

Bild 19: Verwendeter Leitfaden der Experteninterviews

- I. Gesprächseinstieg**
Eisbrecher, Einstieg: Erklärungen zum Forschungsvorhaben, zum Ablauf des Interviews, zur Aufzeichnung und zur Anonymität
- II. Erzählgenerierende Einstiegsfrage:** „Können Sie mir bitte beschreiben wie sie zur Theaterpädagogik (Thp) gekommen sind?“
- III. Block A Fragen zur Theaterpädagogik:** Verständnis, Umsetzung in der eigenen Praxis, Funktion der Thp, Abgrenzung zum Psychodrama und zum Rollenspiel, Notwendigkeit einer Gruppe, Wirkung der Thp
- IV. Block B: Fragen zu den Theatermethoden Augusto Boals:**
Einsatzgebiete, Zielsetzung, Themen, Stärken und Schwächen, Anforderungen an Spielleiter, Teilnehmer und Raum
- V. Block C: Fragen zur Zielgruppe:**
Hemmungen und Ängste bei den Teilnehmern, Aufgaben des Spielleiters
- VI. Block D: Zukunftsfragen:** Vereinbarkeit Theaterpädagogik (Boal) und Ernährungsberatung, Entwicklungspotential der Theaterpädagogik, Einsatzmöglichkeiten der Theaterpädagogik im Beratungsfeld „Ernährung“, erste Ideen für einen theaterpädagogischen Workshop mit Übergewichtigen
- VII. Gesprächsende und -abschluss:** Danksagung, Betonung der Relevanz der erhaltenen Antworten, Übergabe des Gesprächs an den Interviewpartner zur Klärung offener Fragen

Laut MEYEN et al. (2011,53f) endet die Expertenauswahl und befragung dann, wenn die Erhebung keine neuen Erkenntnisse erbringt. So gab es nach dem achten Experteninterview keinen neuen Erkenntnisgewinn oder Wissenszuwachs für die Forscherin, da sich die gegebenen Antworten der Experten wiederholten. An dieser Stelle wurde die Phase der Datenerhebung im Rahmen der Felderkundung abgeschlossen.

5.3.3 Datensicherung und Transkription

Die Gespräche wurden mit Hilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet. Eine Tonaufzeichnung hat die Vorteile, dass Informationsverluste vermieden werden und dass sich der Interviewer auf das Gespräch konzentrieren kann, da er die Aussagen des Interviewpartners nicht selbst handschriftlich protokollieren muss (vgl. GLÄSER, LAUDEL 2010,158). Die Verwendung eines kleinen digitalen Aufnahmegerätes lässt sich auch vor dem Hintergrund rechtfertigen, dass das Mitschneiden im Laufe des Interviews in Vergessenheit gerät und die Befragten nicht jede ihrer Antworten unter dem Aspekt 'Aufzeichnung' bewerten (ebd. 2010,158). Die Audiodateien wurden nach den Interviews mit der Transkriptionssoftware F4 transkribiert. Transkription (lat. trans-scribere = umschreiben) bezeichnet dabei die Verschriftlichung audiovisuell aufgezeichneter Daten (vgl. KNOBLAUCH 2011,159). Das Ergebnis dieses Prozesses ist das Transkript, welches gesprochenes Wort schriftlich festhält und somit einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich macht (vgl. DRESING, PEHL 2011,13; KOWAL, O'CONNELL 2012,438). KUCKARTZ et al. (2008,27) fordern „*bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich 'glätten' und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrags setzen.*“ Unter methodologischen und pragmatischen Gesichtspunkten wurde der Fokus auf eine leichte Lesbarkeit des Textes gelegt und das Transkriptions-

schema wie folgt konstruiert: Es wurde der Erzählfluss (lange und kurze Pausen) vermerkt, paraverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Seufzen) notiert und unverständliche Abschnitte (z.B. durch äußere Einflüsse) sowie Unterbrechungen des Gesprächs gekennzeichnet. Der Text wurde von umgangssprachlichen Äußerungen, Dialekt oder anderen akustischen Elementen befreit, da die Eigenheiten der Sprache für die Beantwortung der Forschungsfrage als irrelevant betrachtet wurden. Tabelle 4 zeigt das verwendete Transkriptionsschema.

Tab. 4: Transkriptionsschema

Zeichen	Erläuterung
..	kurze Pause
...	lange Pause
(lacht)	paraverbale Äußerung
(...)	unverständlich
(X)	Unterbrechungen im Gespräch, X = Grund

Das so entstandene 'einfache Transkript' ermöglichte einen schnelleren Zugang zum Text (vgl. DRESING, PEHL 2011,13). Nach der Transkription wurden die Interviews anonymisiert. Dabei wurde jedem Interviewpartner (IP) eine Nummer von 1-8 zugewiesen.

5.3.4 Computergestützte Auswertung

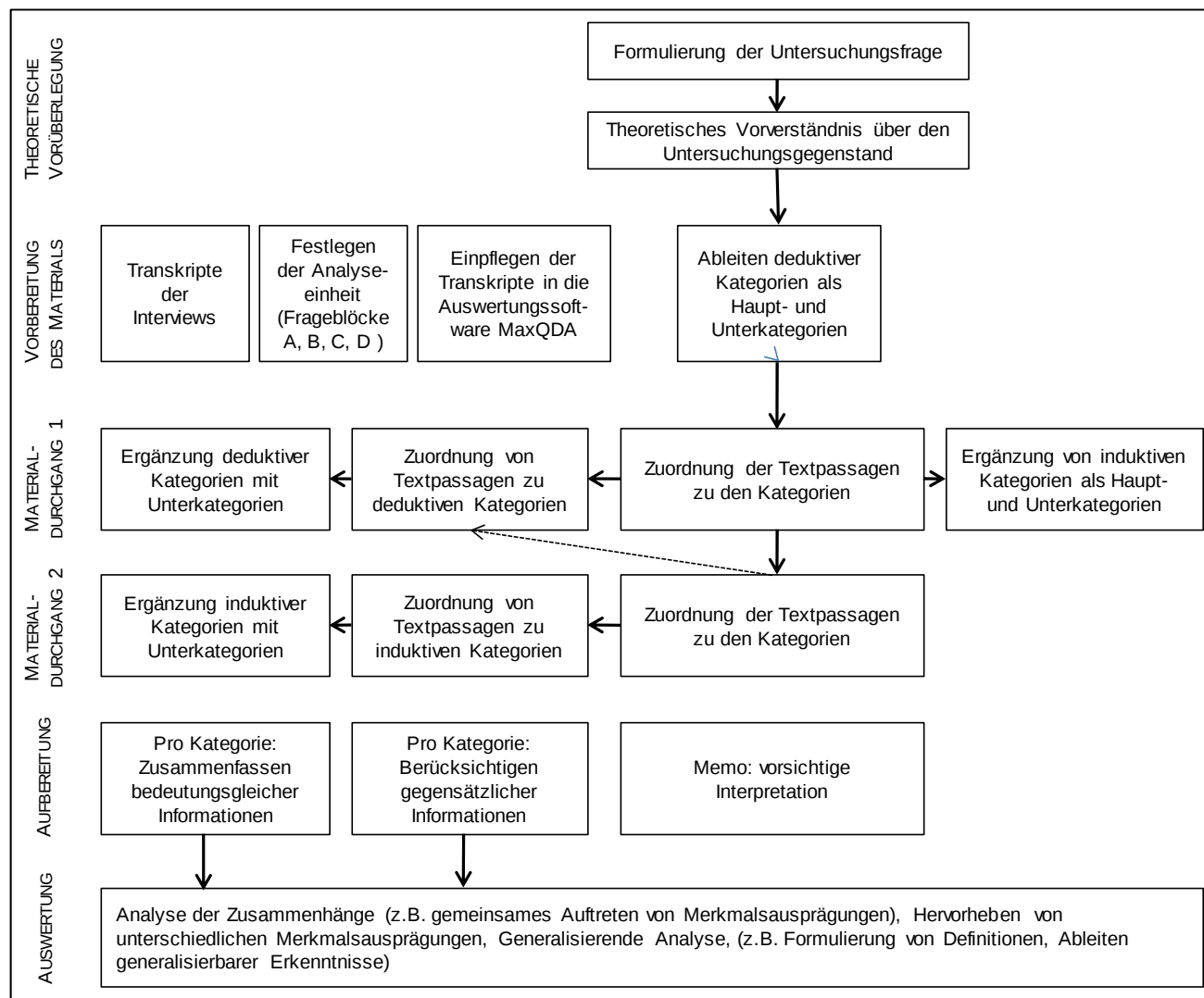
Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) unter Hinzuziehung der methodischen Anleitung von GLÄSER und LAUDEL (2010). Die qualitative Inhaltsanalyse dient der Auswertung erhobener und fixierter Kommunikation (z.B. Transkripte, Dokumente, Videobänder u.a.m.) und ermöglicht „die Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktionen und einem wissenschaftlichen Diskurs.“ (LAMNEK 2010,435). Das häufigste Material, welches inhaltsanalytisch ausgewertet wird, sind Texte, die im Sinne von SCHÜTZ (1972) als „schriftliches Protokoll alltagsweltlicher, sprachlicher Kommunikation“ (SCHÜTZ 1972 zit. n. LAMNEK 2005a,492) verstanden werden. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung größerer Textkörper dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen (vgl. MAYRING 2010,48ff). Bei der Inhaltsanalyse werden laut MAYRING (2010,65) drei voneinander unabhängige Analysetechniken unterschieden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Für die Auswertung der eigenen Transkripte wurde die *Strukturierung* als Analysetechnik gewählt. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern“ (MAYRING 2010,65).

„Zunächst muss genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (MAYRING 2010,52). Im Rahmen der Felderkundung wurden nur die Teile des Transkriptes inhaltsanalytisch ausgewertet, die sich auf die Beantwortung der Forschungsfragen bezogen. Bild 20 zeigt das Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse.

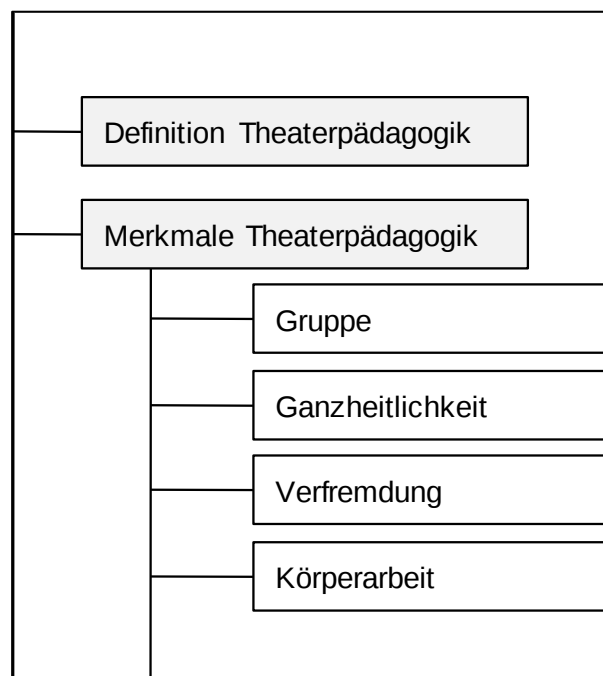
Nach der Transkription der Experteninterviews wurde zunächst die Analyseeinheit festgelegt. Die Frageblöcke A und D wurden vollständig und B und C nur in Auszügen inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus dem theoretischen Vorverständnis heraus wurden zunächst deduktive Kategorien abgeleitet und somit vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen. Die deduktiven Hauptkategorien waren z.B. „Definition Theaterpädagogik“ und „Merkmale Theaterpädagogik“. Diesen konnten wiederum Subkategorien (z.B. „Gruppe“, „Ganzheitlichkeit“, „Verfremdung“) zugeordnet werden (vgl. Bild 21).

Bild 20: Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse



In einem ersten Materialdurchgang wurden dann entsprechende Textpassagen den deduktiven Haupt- und Unterkategorien zugeordnet (= codiert). Wichtig bei der Codierung ist, dass eine eindeutige Zuordnung der Textsegmente zu den jeweiligen Kategorien möglich ist (vgl. SCHMIDT 2012,451). Ergaben sich aus dem Text Informationen, die relevant waren, aber im Vorfeld nicht im Kategoriensystem erfasst wurden, führte das zur Veränderung des Kategoriensystems, indem neue, sogenannte induktive Kategorien ergänzt wurden. Dieser induktive Auswertungsschritt realisierte das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung, da es so möglich ist, neue Auswertungsaspekte aus dem Material heraus zu entwickeln. In einem zweiten Materialdurchgang wurden diesen induktiven Kategorien dann ebenfalls Textsegmente zugeordnet. Ein Beispiel für eine induktive Subkategorie ist die Subkategorie „Körperarbeit“ (vgl. Bild 21). Gleichzeitig wurden im zweiten Durchgang erneut die deduktiven Kategorien mit passenden Textstellen ergänzt.

Bild 21: Deduktive Kategorien nach Haupt- und Subkategorien



Zur Verwaltung der Textdaten und Textverarbeitung wurde die Software MaxQDA verwendet. Die Software ist ein Werkzeug zur besseren Strukturierung und Organisation der erhobenen Daten und dient nicht, wie oft vermutet, der Analyse von Textdaten (vgl. KELLE 2011,30). Die Software unterstützt die Verwaltung der Transkriptionstexte, ermöglicht die Zuordnung von Kategorien zu Textsegmenten (Kodierung), visualisiert Kategorienzuordnungen und ermöglicht somit die Erstellung von komplexen Baum- oder Netzwerkstrukturen (vgl. KUCKARTZ 2010,13f). Bild 22 zeigt, wie die Kategorienbildung in MaxQDA umgesetzt wurde. Die Zahlen hinter den Kategorien vermerken die Anzahl der codierten Textstellen und das beigefarbene Dokumentensymbol steht für Memos zur Kurzerklärung der Kategorieninhalte oder mit ersten Interpretationsansätzen.

Im Rahmen der Auswertungsphase wurden die einzelnen Kategorien hinsichtlich ähnlicher und unterschiedlicher Textinhalte miteinander verglichen. Ein Vergleich der Textstellen innerhalb einer Kategorie hatte das Ziel sowohl individuelle Wissensbestände der Experten zu benennen als auch überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten, um „fallübergreifend“ generalisierbare Erkenntnisse abzuleiten. In der Ergebnisdarstellung wurden die aus dem Transkript entnommenen Informationen mit der genauen Bezeichnung der Fundstelle versehen, wodurch es jederzeit möglich ist, die „Entnahmestelle“ wiederzufinden.

Bild 22: MaxQDA Kategorienbaum mit Kategorien und Subkategorien.

Liste der Codes		
Codesystem		758
Abgrenzung Psychodrama		28
Abgrenzung Rollenspiel		18
Anforderungen Spielleiter		57
Anforderungen Raum		21
Anforderungen Teilnehmer		43
Boal_Anforderungen an die Teilnehmer		6
beobachtbare Wirkungen bei den Tn		8
Boal und Partizipation		12
Boal und Zeit		3
Definition Theaterpädagogik		34
Merkmale Theaterpädagogischer Arbeit		1
Ganzheitlichkeit		11
Verfremdung		21
andersartige Auseinandersetzung mit dem Thema		8
Gruppe		43
Selbstreflexion		4
Emotionalität		6
Prozess vs. Produkt		5
Körperarbeit		9
Einsatzgebiete TP der Befragten		29
methodische Weiterentwicklung von Boal		14
Potential TP		27
Praktische Theatermethoden		15
Schwierigkeiten mit Boal		43
Stärken Boal		39
Techniken Boal		26
Themen Boal		35
TP und Ernährungsthemen		15
methodische Möglichkeiten TP und Ern		38
Veränderbarkeit Weiterentwicklung theaterpädagogischer Methoden		3
Wirkung, Rechtfertigung für Theaterpädagogische Arbeit		24
Ziele Boal		53
Ziele TP		18
Zielgruppen Boal		22
Zitate		19
Sets		0

5.4 Ergebnisse der Experteninterviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der acht Experteninterviews vorgestellt, eine Ergebnisdiskussion angeschlossen, die Forschungsfragen im Rahmen der Felderkundung beantwortet und die weiteren Schritte im Forschungsprozess aufgezeigt.

1. Wie verstehen theaterpädagogische Praktiker ihre Berufstätigkeit?

Bei der Auswertung der Experteninterviews wird deutlich, dass alle Befragten ein ganz unterschiedliches Verständnis von Theaterpädagogik haben. Dies lässt sich dadurch begründen, dass jede befragte Person einen eigenen Zugang zur theaterpädagogischen Arbeit hat oder in der konkreten Anwendung der Methoden individuelle Zielsetzungen verfolgt. Das äußert sich in den folgenden Zitaten zum Verständnis von Theaterpädagogik.

*„Lernprozesse mit Hilfe von **Theatermethoden** zu initiieren. [...] Lernprozesse in Gang zu bringen, die durch die spielerischen Elemente [...] es ermöglichen, so eine **Selbstreflexion** in Gang zu setzen, die nicht zwangsläufig eine reine Intellektuelle und Kognitiven ist. Also klassisch: ganzheitliches Lernen in den Mittelpunkt zu stellen. **Ganzheitliches** Lernen, dass es darum geht mit Kopf, Herz und Händen zu lernen“ (IP 1, Abs. 6)*

*„Also sagen wir mal so: das Theater ist der Grund, warum Leute zusammenkommen und die Pädagogik ist der Teil, warum Leute dann zusammenbleiben. Das heißt für mich ist Theaterpädagogik sowohl ein **gruppendynamisches, gruppenpädagogisches Instrumentarium** und gleichzeitig aber auch ein künstlerisches. Und für mich ist der Begriff Theaterpädagogik auch ein sehr stark künstlerisch geprägter Begriff. Also es ist **eine eigene Kunstform** oder künstlerische Form.“ (IP 2, Abs. 25)*

*„[...] also Theaterpädagogik ist für mich etwas **sehr Kreatives** und was wirklich mich als Mensch [...] dort abholt, wo ich Lust habe mich einzubringen und zu gucken, was macht mir wirklich Spaß und was möchte ich auch nach außen tragen [...]. Also Theater und vor allem eben Theaterpädagogik ist natürlich schon noch mehr als Theater allein. Es verbindet ja auch diese zwei doch sehr gegensätzlichen Themen, Theater - das Kreative, Pädagogik - eher das Führende oder das Restriktive, was Regeln hat. Aber passt ja eben auch zum Theater dadurch, dass die Pädagogik also die Regeln eingibt und das Theater das Kreative ist.“ (IP 3, Abs. 20 und Abs. 26)*

*„Also mein Verständnis von Theaterpädagogik ist, das kommt schon noch in Anlehnung an Psychodrama und Theater der Unterdrückten, dass **Leute ihre Konflikte im Theater spielen, mit theatralen Methoden** und dass sie sich dabei **ästhetischer Mittel** bedienen.“ (IP 4, Abs. 12)*

*„Also mein Verständnis von Theaterpädagogik ist eins was tatsächlich geprägt ist von meinen Erfahrungen auch mit dem Theater der Unterdrückten und mit Augusto Boal. Und das ist eine Form von Kunst, eine Form von Theater, die von **Menschen praktiziert werden kann, die da jetzt keine Kunstelite sind** [...] sondern das einfach als **Ausdrucksform** für sich entdecken und anwenden und*

damit zu **Themen arbeiten, die aus ihren Lebensrealitäten kommen** [...] die sie interessieren und die sie verändern wollen. Und Theater ist in dem Fall eine **Sprache** [...] die uns dann gemeinsam ermöglicht, Szenen zu bauen beziehungsweise Stücke zu inszenieren, die Situation repräsentieren, die einen realen Hintergrund haben, [...] die die Möglichkeit bieten, an **Veränderungen** zu arbeiten [...] und das kann Anreize und Anstöße geben, vielleicht Ideen mitzunehmen ins reale Leben. (IP 5, Abs. 28)

„Naja, seit in Österreich diese Diskussion eine Zeit lang gelaufen ist [...] habe ich echt unterschiedliche Zugänge dazu. Also das eine, das ist jetzt nicht meine Richtung, aber das ist die Richtung, die in Österreich auch unter Theaterpädagogik häufig verstanden wird ist, dass unterschiedliche Zugänge vermittelt werden zum **klassischen Theater**. [...] Also das vor allem Jugendlichen in dem Falle Zugang zum klassischen Theater ermöglicht wird. Das andere ist [...], dass wäre jetzt mein Zugang, dass Theatermethoden eingesetzt werden, [...] das kann durchaus auch in einem therapeutischen, beraterischen oder supervisorischen Zusammenhang sein, [...] theaterpädagogische Techniken eingesetzt werden, um einen **körperlich stimmlichen, sinnlichen Zugang zu Themen** zu ermöglichen, [...] in dem Sinne **ganzheitliche Reflektion** auch von Themen zu ermöglichen und dadurch die **Erfahrungsebene zu erweitern**. (IP 6, Abs. 8)

„Für mich und meine eigene Definition ist Theaterpädagogik eine Form mithilfe des Theaters **pädagogische Prozesse entweder zu steuern oder einen Raum zu geben, damit sich pädagogische Prozesse entfalten können**. Und der Unterschied zu anderen Formen der Bildungsarbeit [...] ist speziell natürlich die **Körperlichkeit** und das noch eine andere Form von Bildung und Lernen im Vordergrund steht, was nicht in erster Linie auf kognitives Lernen abzielt, sondern auf **Erfahrungen**, dass Menschen Erfahrungen machen, Leiblichkeit, Sinnlichkeit, das ist für mich Theaterpädagogik.“ (IP 7, Abs. 6)

„Theaterpädagogik verstehe ich als **erfahrungsorientiertes Lernen** in einem **ästhetischen Raum**. Und die Erfahrung, die wir da machen ist, dass wir etwas tun und uns gleichzeitig beobachten bei dem Tun und dann noch einmal dieses Beobachten **reflektieren**. Das heißt es ist ein gleichzeitiges Sein in verschiedenen Ebenen.“ (IP 8, Abs. 34)

In allen Aussagen der Experten lassen sich die Dimensionen der Theaterpädagogik (vgl. Kapitel 3) implizit oder explizit wiederfinden. Die Dimensionen mit ihrem jeweiligen Stellenwert in der Praxis werden im Folgenden erläutert.

Die subjektive Dimension der Theaterpädagogik: Persönlichkeitsbildung

Ein grundlegendes Merkmal theaterpädagogischer Arbeit aus Expertensicht ist das ganzheitliche Lernen. Ganzheitlich zu Lernen bedeutet, dass der Mensch sowohl auf der kognitiven, als auch auf der körperlichen (physischen) und emotionalen Ebene Erfahrungen macht (vgl. IP 1, Abs. 6; IP 3, Abs. 68; IP 6, Abs. 8 und 78; IP 7, Abs. 2 und 6; IP 8, Abs. 79 und 117 und 125). Das soll im Folgenden erläutert werden.

Auf der **kognitiven Ebene** geht es z.B. darum, sich mit bestimmten Themen (z.B. Rassismus, Zivilcourage, der Umgang mit alten Menschen etc.) zu beschäftigen, diese zu diskutieren, neue Einsichten zu erlangen und darüber eine eigene Haltung zu diesen Themen zu entwickeln (vgl. IP 7, Abs. 8; IP 8, Abs. 45). Auch die Aneignung von verschiedenen Theatermethoden und die Vermittlung von Lerninhalten werden auf der kognitiven Ebene ermöglicht.

Auch auf der **körperlichen Ebene** findet laut Expertenmeinung ein Erkenntniszuwachs statt. Durch verschiedene Übungen und Spiele soll der Mensch verstärkt körperliche Erfahrungen machen (vgl. IP 2, Abs. 101; IP 6, Abs. 8). Diese Erfahrungen sind so wertvoll, weil *„das etwas ist, was wir in unserem Alltag eigentlich nicht mehr leben“* (IP 1, Abs. 8). Die theaterpädagogische Arbeit will auf der Ebene des Körpers die Ausdrucksfähigkeit der Menschen schulen, weil auch *„die Körperhaltung eine Rolle spielt“* (IP 3, Abs. 68) und nicht alle Kommunikation mit Menschen *„ausschließlich über den Kopf und die Verbalisierung geht“* (IP 3, Abs. 68). Ein zunächst spielerischer Umgang mit dem eigenen Körper ermöglicht den Rückbezug zu diesem und macht ihn langfristig ausdrucksfähiger. Durch Körperübungen wird es laut IP 8 (Abs. 34) den Menschen überhaupt erst möglich *„aus ihrem Alltag heraus zu kommen, den ästhetischen Raum zu entdecken und selbst auszufüllen“*. Nur so können sie ihre eigenen Bedürfnisse ergründen und sich theatral damit auseinandersetzen (vgl. IP 8, Abs. 34).

Auf der Ebene der **Emotionen** wird laut IP 4 (Abs. 68) *„die Empfindsamkeit für sich selbst, aber auch für andere“* geschult. Die Sensibilität für die eigenen Person und die Mitmenschen wird dadurch erhöht. Theaterpädagogisch zu arbeiten bedeutet, zusammen mit anderen Menschen einen kreativen Prozess zu gestalten. In diesen Prozess werden immer auch Situationen aus dem eigenen Erleben eingebracht, welche per se die Emotionalität der Menschen wecken. Dadurch, dass aber auch immer etwas aus dem Erleben der anderen mit dem eigenen Erleben in Verbindung gebracht wird, bleiben die Emotionen aller beteiligten Menschen im Prozess involviert. Werden dann z.B. noch Situationen bearbeitet, bei denen die Menschen einen Veränderungswunsch verspüren, sind die Emotionen ein wichtiger Motor für die Gestaltung des Veränderungsprozesses, denn *„Veränderungen bedeuten [immer] Emotionen“* (IP 2, Abs. 109).

IP 1 (Abs. 21) erklärt, der Mensch habe ein kulturelles Gedächtnis, das aufgrund der eigenen Biographie und der individuellen Lernerfahrungen entstanden ist. Und dieses kulturelle Gedächtnis *„ist durch Emotionen geprägt und [ist] nicht nur eine rein abstrakte, kognitive Angelegenheit.“* (IP 1, Abs. 21). Gelingt es, ein Thema spielerisch mit Emotionen zu verbinden gibt es *„plötzlich auch einen ganz anderen und neuen Zugang zu einer Thematik“* (IP 1, Abs. 20), weil zum einen an die eigenen Emotionen appelliert wird und zum anderen in einem Reflexionsschritt die eigenen Erfahrungen mit dem Thema diskutiert werden. Und damit wird der Lernprozess *„viel ehrlicher und authentischer“* (IP 1, Abs. 20).

Eine der Hauptstärken der Theaterpädagogik ist also ihre **Ganzheitlichkeit**, weil es den Menschen ermöglicht wird, auf unterschiedlichen Ebenen Erfahrungen zu machen. Dieses Erleben wird dadurch möglich, weil der Mensch im theaterpädagogischen Prozess als Ganzes gesehen und mit ihm als ganzheitliches Wesen gearbeitet wird. Und durch diese ganzheitliche Erfahrung, also Erfahrungen mit *„Körper Stimme Sinnen und Hören und Sprache“* (IP 6, Abs. 78) wird *„ein viel tiefergehendes Lernen [...] und nachhaltigeres*

Lernen ermöglicht“ (IP 6, Abs. 78). Bei einem ganzheitlichen Ansatz sind „mehr Sachen möglich, etwas zu entwickeln, was dann auch nachhaltig ist, weil unsere Ganzheit dann auch immer mitgedacht wird, immer mit einbezogen wird und auch ganzheitliche Schritte bedacht und geprobt werden.“ (IP 8, Abs. 125). Das macht die theaterpädagogische Arbeit so „reichhaltig, weil der Erfahrungsraum so vielseitig und so dicht ist und gleichzeitig abstrahieren kann“ (IP 8, Abs. 34).

Über die Ganzheitlichkeit des Erfahrungen-Machens können vielfältige pädagogische Prozesse stattfinden. So können persönlichkeitsbildende, bzw. -stärkende Prozesse initiiert werden, wie zum Beispiel die Stärkung des Selbstbewusstseins, oder die Entwicklung von Stolz, ein künstlerisches Produkt entwickelt zu haben und das wiederum gilt als *„positive Verstärkung, etwas zu können“* (IP 7, Abs. 8). Die Erweiterung von sozialen Kompetenzen ist ein weiteres Ziel, welches die Theaterpädagogik verfolgt. *„[...]zu lernen in Gruppen zu kommunizieren, zu lernen mit Gruppen zu sprechen“* (IP 7, Abs. 8) ist ein Credo, welches die Theaterpädagogik für ihre Zielgruppe vorsieht. Der Einsatz bestimmter Theatermethoden zielt darauf ab, dass die Teilnehmer eine Haltung zu etwas entwickeln und dadurch Gesellschaften als veränderbar wahrnehmen. Die Theaterarbeit setzt also auch realitäts- bzw. gesellschaftsverändernde Impulse und hat damit eine emanzipatorische Ausrichtung (vgl. IP 7, Abs. 10). Es geht nicht nur darum *„meine einzelne kleine Situation“* (IP 7, Abs. 20) wahrzunehmen, sondern die Welt als Ganzes zu sehen (vgl. IP 7, Abs. 20). Ziel ist es, die sozialen und persönlichen Realitäten die die Menschen erleben, wahrzunehmen und zu analysieren und sie in eine Richtung zu verändern *„wo unserer Sehnsüchte, unsere Wünsche, unsere ganz tiefen Bedürfnisse sind.“* (IP 8, Abs. 34). Die Theaterpädagogik schafft somit Räume *„wo wir uns wohl fühlen, wo wir Sicherheit haben, etwas auszuprobieren, etwas zu analysieren, etwas zu verändern.“* (IP 8, Abs. 81). Die Theaterpädagogik schafft in vielfältiger Weise einen Proberaum für die spätere Veränderung der Realität, sei es die persönliche oder die gesellschaftspolitische Realität. *„Wir wissen, dass es gelingt. Wenn wir es in einem theaterpädagogischen Kontext machen können, dann wissen wir, dass es möglich ist. Dann erleben wir ganz nahe und es ist nicht nur eine Fantasie, es ist nicht bloß eine Abstraktion, sondern wir erleben es wirklich [...]“* (IP 8, Abs. 83). Abschließend bleibt somit die Erkenntnis, dass die theaterpädagogische Arbeit über eine Persönlichkeitsbildung hinaus immer auch Impulse zur Veränderung von individuellen und gesellschaftlichen Realitäten setzt.

Die soziale Dimension der Theaterpädagogik: Soziales Lernen

Ein wesentliches Merkmal aus Expertensicht ist, dass die theaterpädagogische Arbeit immer im Kontext einer Gruppe stattfinden muss. Funktional gesehen braucht die Theaterpädagogik eine Gruppe, da viele Übungen und Spiele so aufgebaut sind, dass mehrere Menschen beteiligt sind (vgl. IP 5, Abs. 52; IP 6, Abs. 18). Auch braucht der theaterpädagogische Prozess die Gruppe, damit eine (Gruppen)Dynamik entsteht *„sich auch aufteilen zu können, wo dann einzelne Untergruppen, Teilgruppen, Arbeitsgruppen was vorbereiten, was sie den anderen zeigen, die darauf neugierig sind“* (IP 5, Abs. 52). Die Experten sind der Meinung, dass es mindestens sechs bis sieben Teilnehmer braucht, um theaterpädagogisch arbeiten zu können. Einzelne Übungen können auch schon mit drei bis vier Teilnehmern realisiert werden, aber für einen idealen Prozessverlauf halten die Experten eine Gruppengröße von 10-14 Teilnehmern für ideal (vgl. IP 4, Abs. 40, IP

5, Abs. 52). Bei Gruppengrößen von mehr als 30 Personen geht nach Meinung der Experten das Persönliche der Einzelperson, der Rückhalt und das Feedback innerhalb der Gruppe verloren (vgl. IP 3, Abs. 102; IP 5, Abs. 52).

Für die Teilnehmer eines theaterpädagogischen Prozesses hingegen ist die Gruppe aus anderen Gründen von Bedeutung. So formuliert IP 3 (Abs. 47) wie folgt: *„Theaterspielen ist ein sozialer Akt und der soziale Akt braucht eben die Gruppe. [...] weil es dadurch [...] für mich am stärksten die Möglichkeit bietet, das Leben auch abzubilden.“* Das bedeutet innerhalb der theaterpädagogisch arbeitenden Gruppe findet ein Zuhören, ein Zuschauen, eine Verständigung, ein Interesse bekunden und eine Koordinierung eigener und anderer Interessen statt (vgl. IP 3, Abs. 47). Entscheidungen werden gemeinsam getroffen. Die Gruppe bietet die Möglichkeit zur Korrektur (vgl. IP 1, S. 33) und zur Äußerung von Lob und Kritik (vgl. IP 3, 47). Die Gruppe bietet die Möglichkeit, sich an anderen Meinungen zu reiben und ermöglicht dadurch, sich selbst besser zu positionieren (vgl. IP 3, Abs. 44 und 46). Theaterpädagogische Gruppenarbeit bedeutet Teamarbeit und das wiederum bedeutet soziales Lernen. Durch die Kommunikation, die Interaktion mit anderen, können Menschen lernen, *„Grenzen zu überschreiten, sich anders wahrzunehmen“* (IP 7, Abs. 12). Die Gruppe ist gleichzeitig aber auch Schutzraum, Unterstützung, bietet Halt und dient als „Schwimmring“ für den Einzelnen (vgl. IP 1, Abs. 33). Die Gruppe nimmt den Druck von der Einzelperson, sich permanent einbringen zu müssen und ermöglicht dem Einzelnen so, sich zurückzuziehen (vgl. IP 4, Abs. 40; IP 6, Abs. 18). Gleichzeitig entwickelt die Einzelperson Mut, da sie Unterstützung durch die Gruppe erfährt und sich traut, neue Sachen auszuprobieren und dafür ein Feedback von der Gruppe entgegenzunehmen. Durch die Gruppe fließen unterschiedliche Sichtweisen und Energien in den Prozess ein und dieses Mosaik aus unterschiedlichen Erfahrungen, Ideen, Anregungen und Weisheiten ermöglicht, dass der Einzelperson *„ein viel größerer Pool an Erfahrungen zur Verfügung steht“* (IP 6, Abs. 18). Die Gruppe wird als Ressource gesehen und als Reichtum. Sie basiert nicht auf dem Konkurrenzprinzip sondern sie es ermöglicht, dass Menschen ihre Talente in den Gruppenprozess einbringen, um z.B. auch anderen zu helfen eine kreative Idee zu verwirklichen (vgl. IP 8, Abs. 97). IP 7 (Abs. 12) liefert hierfür ein passendes Beispiel *„Wenn ich jemand in meiner Gruppe habe, der Trompete spielt, dann kann dieser Trompeter jemand, der nicht Trompete spielt, einen wunderbaren Musikteppich für seine Szene liefern.“*

Ein zentrales Merkmal theaterpädagogischer Arbeit ist laut Expertenaussage die (Selbst)Reflexion, welche während der Gruppenarbeit initiiert wird. Theaterpädagogische Arbeit bedeutet nach Ansicht der Experten *„etwas zu tun und uns gleichzeitig dabei beobachten, beim Tun und dann noch einmal dieses Beobachten [zu] reflektieren.“* (IP 8, Abs. 34). In Anlehnung an das Prinzip der Ganzheitlichkeit findet auch hier eine ganzheitliche Reflexion statt. Die Reflexion findet zum einen auf der Ebene des Prozesses statt, also durch Fragen wie *„Was wurde beobachtet? Gab es etwas Besonderes?“* (IP 8, Abs. 43) und zum anderen auf der selbstreflexiven Ebene im Sinne von *„Was hat der Prozess mit euch gemacht? Wie habt ihr das erlebt?“* (IP 8, Abs. 43). Die Reflektion der grundlegendsten Übungen und Spiele ermöglicht ein Innehalten und die Chance, die Aktionen kognitiv zu verarbeiten, aber auch die Gefühle wahrzunehmen, die entstanden sind (vgl. IP 8, Abs. 73). Die Reflektion ist somit Teil des theaterpädagogischen Prozesses. Durch diese Integration wird der Prozess allgemein verständlicher und nachhaltiger und wird somit *„nachvollziehbar und handhabbar für jeden Einzelnen* (IP 8,

Abs. 73). Durch die Reflektion werden außerdem die Arbeitsprozesse transparent. Die Wirkung theaterpädagogischer Arbeit auf die Teilnehmer ist laut Expertenaussage dadurch zu erklären, dass Menschen über ihre Theaterarbeit, ihre Erlebnisse und ihre künstlerische Arbeit reflektieren und die Prozesse somit bewusst erleben.

Theaterpädagogische Methoden können laut Expertenmeinung auch in der Arbeit mit Einzelpersonen eingesetzt werden. Hier vor allem in den Bereichen Schauspieltraining, Coaching oder Einzeltraining (wie. z.B. Bewerbungstraining, Rhetoriktraining). Die Zielsetzung ist hier aber eine grundsätzlich andere, als bei theaterpädagogischen Bildungsprozessen (vgl. IP 2, Abs. 45; IP 3, Abs. 44; IP 8, Abs. 60-61). Das den Experten zugrunde liegende theaterpädagogische Grundverständnis sieht eine Arbeit in der Gruppe vor. Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass theaterpädagogische Arbeitsprozesse die Gruppe als Schutzraum und Ressource benötigen sowie auch als Feedbackgeber, um selbstreflexive Prozesse zu initiieren.

Die künstlerische Dimension der Theaterpädagogik: Ästhetische Bildung

Wie gezeigt werden konnte wird die Theaterpädagogik von den Experten als Instrument zur Gestaltung von Lernprozessen (Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen) gesehen. Zusätzlich verstehen die Experten die Theaterpädagogik jedoch auch als eigenständige Kunstform (ästhetische Bildung). Das Theater wird als eine künstlerische Form beschrieben und als Sprache, derer sich Menschen bedienen können (vgl. IP 5, Abs. 28). Und diese Menschen sind keine „Kunsthite“, das heißt sie haben keine formelle Ausbildung als SchauspielerInnen, sondern sind Menschen, die das Theater für sich als Ausdrucksform entdecken (vgl. IP 5, Abs. 28). In diesem Zusammenhang werden die Teilnehmer nicht als Laien, sondern als „*Experten des Alltags*“ (IP 3, Abs. 129; IP 7, Abs. 26) verstanden, da nur die beteiligten Menschen wissen, wie ihre Lebensrealität aussieht und in der Lage sind, diese auf die Bühne zu bringen. Wichtig für die theaterpädagogische Arbeit an den Themen scheint, dass die Menschen mit einer inneren Beteiligung den Prozess gestalten und ihre eigenen Gefühle, Ideen oder auch Vorurteile in den Prozess einbringen (vgl. IP 7, Abs. 26). Und dieses Einbringen des Eigenen ist es, was letztendlich auch die Wirkung dieser Theaterarbeit ausmacht. Da „*die [Theater]Pädagogin das nimmt, was die Menschen wirklich in dem Moment bewegt. Was für sie gerade Thema ist. [...] was in ihrem Inneren vorgeht und was sie jetzt in dieses Spiel mit einbringen dürfen*“ (IP 3, Abs. 64) und „*durch dieses Zeigen passiert es, wenn es gut gemacht ist, dass im Publikum diese Bewegung, oder Berührung auch wahrgenommen und empfunden wird.*“ (IP 2, Abs. 63). Theaterpädagogische Arbeit beinhaltet also auch einen stark partizipativen Gedanken.

Aus Expertensicht versteht sich die Theaterpädagogik als eine ästhetische Form, die „*abseits steht, einfach nur das Stadttheater nachzuahmen*“ (IP 3, Abs. 27). Die Theaterpädagogik ist „*immer auch der Kunst und einem künstlerischen Ausdruck verpflichtet. Also einer Ästhetisierung*“ (IP 3, Abs. 51). Die Ästhetik wird hierbei im Sinne einer künstlerischen Form verstanden, derer „*wir uns alle bedienen können. Die den Menschen sozusagen auch gegeben ist und die sich entwickeln kann und zwar unabhängig davon, ob der Mensch so genannte ästhetische Bildung erfahren hat oder nicht.*“ (IP 5, Abs. 34). Somit kann die theaterpädagogische Arbeit die Experten des Alltags dazu befähigen „*ihre eigene Ästhetik zu entwickeln*“ (IP 5, Abs. 34). Bei der Theaterpädagogik geht es darüber hinaus nicht darum Themen, 1:1 auf die Bühne zu bringen, sondern es

geht darum, „die Wirklichkeit [zu] überhöhen, [zu] verdichten“ (IP 3, Abs. 59), Sachen zu „übertreiben, karikieren, überspitzen, vielleicht ins Komische zu führen“ (IP 4, Abs. 56), sich aller ästhetischer Mittel zu bedienen, um eine Abstraktion zu schaffen, die entweder etwas verallgemeinert oder die wie ein „Vergrößerungsglas bestimmte Sachen fokussieren“ (IP 8, Abs. 34) kann, um somit eine „Essenz vom Leben zu ziehen“ (IP 3, Abs. 59). Dazu bedient sich die Theaterpädagogik verschiedener theatraler Methoden (wie z.B. biographische Elemente, chorische Elemente, Techniken aus dem Theater der Unterdrückten) und ästhetischer Mittel (wie z.B. Raum, Zeit, Musik, Rhythmus, Sprache) und lässt dadurch Theater entstehen. Jeder theaterpädagogische Arbeitsschritt lässt etwas entstehen, etwas, das dargestellt und vorgestellt werden kann, sodass die Theaterpädagogik auch auf „das Zeigen des Erarbeiteten“ (IP 2, Abs. 55) – im Sinne eines künstlerischen Produktes - ausgerichtet ist.

Im Zentrum der Ästhetisierung von Lernprozessen steht die **Verfremdung** dessen, was die Experten des Alltags thematisch erarbeitet haben. IP 8 (Abs. 75) formuliert über die Bedeutung der Verfremdung: „Verfremdung ist für mich ganz klar ein natürlicher Teil des Theaters“. Die Verfremdung bedeutet, dass die Menschen die „verrückte Welt des Theaters [anerkennen], um etwas zu verdeutlichen, um etwas [...] auf einer anderen ästhetischen Ebene zu veranschaulichen“ (IP 8, Abs. 55). Die Verfremdung ist somit ein Teil der Ästhetisierung. Ziel der Verfremdung ist es, „Realitäten zu veranschaulichen, [um sie] besser verstehen zu können“ (IP 8, Abs. 77). Durch die Theatralisierung von Realitäten werden diese analysierbar und „dadurch können wir sie uns besser angucken, können sie anders erleben, können sie anders reflektieren.“ (IP 8, Abs. 75) und verändern. Die Verfremdung ermöglicht zudem eine Distanzierung zu dem jeweiligen Thema, ein Sich-Lösen von der eigenen Person oder dem Prozesshaften. Die Verfremdung ermöglicht es, „ein Thema von mir [...] wegzuhalten und auch den Schritt zurück zu machen und auf das Thema drauf zusehen“ (IP 3, Abs. 72). Durch die Verfremdung kann der Mensch Dinge eher zulassen, weil es nicht 1:1 gespielt wird (vgl. IP 7, Abs. 28). Der Mensch weiß, dass es nach wie vor sein Eigenes ist, aber dadurch, dass es verfremdet ist, entsteht eine „Form der Distanzierung, die produktiver wirkt, weil es scheinbar nicht so nah ist“ (IP 7, Abs. 28). Die Verfremdung ermöglicht sozusagen über einen Umweg „zur eigenen Identität und zu den eigenen Wünschen zu kommen“ (IP 7, Abs. 28) und gleichzeitig das Einnehmen einer Außenperspektive, um die Quintessenzen des Lebens zu sehen, zu analysieren, zu reflektieren und zu verändern. Somit trägt die Verfremdung im theaterpädagogischen Prozess maßgeblich zur Wirkung dieser Theaterarbeit bei.

Im Zusammenhang mit den Dimensionen der Theaterpädagogik steht die **Produkt-Prozess-Kontroverse** (vergl. Kapitel 3.6), also die Frage, ob im Zentrum der theaterpädagogischen Arbeit eher der pädagogische Prozess steht oder das künstlerische Produkt zentrales Merkmal der Charakterisierung ist. Aus Sicht der Praktiker muss, um diese Frage beantworten zu können die Zielsetzung der theaterpädagogischen Arbeit mit in die Überlegung einbezogen werden. Geht es darum, dass sich Teilnehmer eines theaterpädagogischen Prozesses mit einem Thema wie z.B. Zivilcourage auseinander setzen, oder geht es darum, ein Stück zum Thema „Zivilcourage“ zu produzieren, zu inszenieren und aufzuführen? Das bedeutet, bezogen auf das angeführte erste Beispiel, dass sich Teilnehmer mit dem Thema Zivilcourage beschäftigen und austauschen. Durch verschiedene Übungen, Spiele und Szenen kann der Teilnehmer eine eigene Haltung zu diesem Thema entwickeln oder eine bestehende Haltung überdenken und ggf. durch den

Austausch mit anderen verändern. Ziel hierbei ist es, einen individuellen Erfahrungszuwachs zu schaffen und eine Selbstreflexion in Gang zu setzen. Im zweiten Beispiel ist das Ziel, die Stückentwicklung, klar vorformuliert. Die Teilnehmer durchlaufen auch verschiedene Spiele und Übungen und Szenen, die es ihnen ermöglichen, ganzheitlich das Thema zu fassen; am Ende steht aber eine Aufführung des Erarbeiteten. Die Zielsetzung entscheidet somit über das Kunstprodukt. Entscheidend ist, dass es immer einen pädagogischen Lernprozess gibt, nicht aber immer ein Kunstprodukt im Sinne einer Aufführung. Jeder theaterpädagogische Arbeitsschritt liefert jedoch Zwischenergebnisse: „*Es gibt am Ende etwas, dass ich darstellen und vorstellen kann. Es ist immer etwas da*“ (IP 1, Abs. 10). So gibt es z.B. kurze Spielszenen, Dialoge, Standbilder o.ä., die im Prozess entstanden sind. Es entsteht also immer ein Prozessprodukt. Dieses kann unter künstlerischen Gesichtspunkten weiterentwickelt, verändert, ästhetisiert, geprobt und vor einem öffentlichen Publikum aufgeführt werden, sodass am Ende ein künstlerisches Produkt entsteht. Häufig ist in der theaterpädagogischen Praxis dies aber nicht das primäre Ziel. Der Theaterpädagoge hat „*gewisse Techniken, mit denen er Prozesse unterstützen, begleiten, leiten, gestalten kann*“ (IP 8, Abs. 49) und begibt sich dann mit den Teilnehmern „*gemeinsam auf eine Reise*“ (IP 8, Abs. 49) ohne zu wissen, auf welchen „*verschlungenen Wegen diese Reise führen wird*“. (IP 8, Abs. 49). Die entstandenen Prozessprodukte werden meist im Rahmen des Arbeitsprozesses intern von und vor den Teilnehmern aufgeführt, sind aber in der Regel nicht für eine öffentliche Aufführung bestimmt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei jedem theaterpädagogischen Prozess ein Prozessprodukt entsteht, nicht aber ein künstlerisches Produkt, welches öffentlich aufgeführt wird. Häufig wird in der theaterpädagogischen Praxis die Entwicklung eines künstlerischen Produktes zusätzlich zeitlich limitiert, weil gar keine Chance besteht, aufgrund des Zeitbudgets ein künstlerisch wertvolles Ergebnis zu produzieren (vgl. IP 1, Abs. 10).

2. Welche Anforderungen stellt theaterpädagogisches Arbeiten an die Teilnehmer, den Spielleiter und den Raum?

Anforderung theaterpädagogischer Arbeit an die Teilnehmer

Laut den Aussagen der Experten sind alle Menschen grundsätzlich dazu in der Lage, theaterpädagogisch zu arbeiten. Die Teilnehmer müssen **keinerlei Theater- oder Schauspielerfahrung** haben, um theaterpädagogisch arbeiten zu können (vgl. IP 1, Abs. 10 und Abs. 68; IP 7, Abs. 2). IP 2 spricht in diesem Zusammenhang nicht von der Arbeit mit Laien, sondern von der Arbeit mit „*Experten des Alltags*“ (IP 2, Abs. 129). IP 8 (Abs. 101) formuliert in Bezug auf die Methoden des Theater der Unterdrückten folgendes: „*das Tolle am Theater der Unterdrückten ist, dass es super geeignet ist für Menschen, die noch nie Theater gemacht haben, oder die wenig Erfahrung haben.*“ (IP 8, Abs. 101).

Laut Aussagen der Experten sollten die Teilnehmer eine **Offenheit, eine Neugier, eine Bereitschaft** mitbringen, **sich auf Unbekanntes** einzulassen und **Lust** verspüren, an einem theaterpädagogischen Prozess zu partizipieren (vgl. IP 1, Abs. 117; IP 3, Abs. 20 und 112, IP 5, Abs. 88; IP 8, Abs. 101). Die Vermittlung dieser Lust am Theaterspiel muss laut IP 2 (Abs. 113) durch den Theaterpädagogen bestärkt werden: „*Und letztendlich versuche ich dann erst einmal denen zu vermitteln: o.k. also Ihr habt Lust,*

Lust auf Leben, Lust zu gucken was passiert.“ Im Anschluss daran ist es wichtig, auf mögliche Herausforderungen für die Teilnehmer hinzuweisen: *„Theater spielen heißt aber dann eben auch bestimmte Risiken, also ihr müsst auch mal Risiken eingehen, auch mal ein Wagnis eingehen, ihr müsst etwas riskieren, damit etwas passiert.“* (IP 2, Abs. 113). Häufig fassen die Experten all diese Anforderungen unter den Begriff des **„Sich-Einlassens“** zusammen. Gemeint ist ein Sich-Einlassen auf sich selbst, andere Menschen (vgl. IP 8, Abs. 101) und den kreativen Prozess, der im Tun entsteht und nicht vorherbestimmt ist. Die Teilnehmer sollten keine starre Erwartung haben im Sinne eines vorgefertigten Bildes (vgl. IP 8, Abs. 101), sondern offen sein für das was während der gemeinsamen Arbeit entsteht (vgl. IP 4, Abs. 102; IP 7, Abs. 48). Neben der Motivation, Offenheit und der Neugier etwas Neues auszuprobieren brauchen die Teilnehmer **Mut**, das Entwickelte auch vor anderen zu zeigen (IP 8; Abs.101), da es immer wieder zu Bühnensituationen kommt. Darüber hinaus fordert IP 4 (Abs. 102) **Wachheit und Sensibilität** von den Teilnehmern, damit diese auf entstehende Impulse eingehen zu können. Schwierig erleben IP 7 und IP 4 Situationen, in denen die TN permanent versuchen, die Geschehnisse zu analysieren (vgl. IP 7, Abs. 56). Dadurch werden viele Erfahrungen nicht wahrgenommen sondern in erster Linie zerredet (vgl. IP 4, Abs. 102) und ein „Sich-Einlassen“ verhindert.

Eine weitere wichtige Anforderung ist, dass die Teilnehmer **freiwillig**, also von sich aus theaterpädagogisch arbeiten wollen und nicht gezwungen werden, sich mit diesen Methoden zu beschäftigen (vgl. IP 3, Abs. 110; IP 5, Abs. 88 und 74). Die Experten betonen deshalb die **Eigenverantwortlichkeit** der Teilnehmer und überlassen diesen die Möglichkeit sich an Übungen zu beteiligen, oder sich aus Spielsituationen herauszuziehen (vgl. IP 2, S. 123; IP 8, Abs. 51 und 106). IP 2 (Abs. 3) weist die Teilnehmer explizit darauf hin, dass *„sie sich auch rausziehen können, dass das auch erlaubt ist, dass jeder auch eine eigene Verantwortung und einen eigenen Selbstschutz hat für sich selber und dass das auch anerkannt wird [...]“*. Die Freiwilligkeit im gesamten Prozess ist eine unabdingbare Anforderung, welche die Experten an die Teilnehmer stellt.

Laut Expertenaussagen wurden die theaterpädagogischen Methoden (u.a. die von BOAL) in erster Linie für **psychisch stabile Menschen** entwickelt, da *„sie sich in [...] Spielsituationen begeben, die zum Teil sehr heftig sein können und wenn die psychisch labil sind, dann kann es die schon sehr durcheinander hauen.“* (IP 6, Abs. 62). Ein Einsatz theaterpädagogischer Methoden mit psychisch Kranken ist laut Experten denkbar, aber dann in therapeutischen Zusammenhängen mit entsprechend ausgebildetem Personal (vgl. IP 3, Abs. 118; IP 4, Abs. 102; IP 8, Abs. 51). Bezüglich der körperlichen Anforderungen weisen die Experten darauf hin, dass selbst **körperlich beeinträchtigte Menschen** zu theaterpädagogischer Arbeit in der Lage sind, wenn die Übungen und Spiele entsprechend angepasst werden (vgl. IP 2, Abs. 115; IP 7, Abs. 52f. IP 8, Abs. 103). Als anfängliche **Altersgrenzen** nennen die Experten das Grundschulalter. Theaterpädagogisches Arbeiten ist jedoch auch bis ins hohe Alter möglich, sofern die Methoden entsprechend adaptiert werden (vgl. IP 5, Abs. 78; IP 6, Abs. 58; IP 8, Abs. 103 und 105).

Immer wieder werden im Rahmen der Theaterarbeit von den Praktikern Ängste und Hemmungen bei den Teilnehmern beobachtet (vgl. IP 1, Abs. 93; IP 3, Abs. 114; IP 7, Abs. 56; IP 8, Abs. 106). Diese Ängste beziehen sich auf Leistungsdefizite (*„Ich kann*

kein Theaterspielen“), Leistungsdruck („Ich muss etwas darstellen und es muss lustig sein“), Scham („Ich sage was doofes“, „Ich sehe doof aus“, „Ich muss etwas persönliches preisgeben“) und Angst vor dem Neuen („Ich weiß nicht was hier gleich passiert.“). Diese Beobachtungen benannten alle Praktiker gleichermaßen, weil alle Teilnehmer „möglichst gut dastehen und irgendwie super rüberkommen [wollen]“ (IP 3, Abs. 116). Die Praktiker versuchen, diese Ängste und Hemmungen den Teilnehmern gleich in den ersten Minuten theaterpädagogischen Arbeitens durch Bewegungsspiele, Vertrauensübungen und Übungen zur Fehlerfreundlichkeit zu nehmen (vgl. IP 4, Abs. 118; IP 5 Abs. 88; IP 7, Abs. 10 und 56). Die verbleibende Mischung aus Unsicherheiten und Neugier wird als produktiv empfunden, weil die Menschen „das Neue kennenlernen und sich auch bestärkt fühlen dadurch, dass sie sich selbst überraschen“ (IP 5, Abs. 88).

Anforderungen theaterpädagogischer Arbeit an den Spielleiter

Laut IP 1 (Abs. 33) ist es die Aufgabe der Theaterpädagogin **Prozesse zu initiieren** anstatt in eine „Vormachrolle“ zu verfallen. Theaterpädagogische Arbeit sollte immer eine „Vermischung von dem [sein], was wir als Team anbieten: probiert mal, macht mal [...] und dem, was die in der [Klein]Gruppe von 4, 5 oder 6 Personen in diesem Gruppenprozess erfahren.“. Laut IP 1 (Abs. 117); IP 3 (Abs. 20); IP 6 (Abs. 70) und IP 7 (Abs. 4) ist es deshalb eine zentrale Aufgabe der Theaterpädagogin die Teilnehmer zu **motivieren** und zu bestärken, „auf ihre eigenen Ressourcen zurückzugreifen“ (IP 3, Abs. 20). IP 2 (Abs. 113) formuliert deshalb seine Aufgabe wie folgt: „Und letztendlich versuche ich dann erst einmal denen zu vermitteln: o.k. also Ihr habt Lust, Lust auf Leben, Lust zu gucken was passiert.“ Die Schaffung einer Grundmotivation, die für den kreativen Theaterprozess nötig ist, wird auch hier als wichtige Aufgabe der Theaterpädagogin angesehen. Damit sich die Teilnehmer ihrer eigenen Kreativität bedienen lernen, muss die Theaterpädagogin einen geschützten Rahmen schaffen, der kreatives Arbeiten möglich macht (vgl. IP 6, Abs. 70; IP 7, Abs. 16). Hier können zum einen die baulichen Gegebenheiten beitragen (siehe nächsten Abschnitt), aber auch die Haltung der Theaterpädagogin und ihre Kompetenzen (u.a. Methodenkompetenz, Gruppendynamik, Konfliktlösevermögen).

Alle Experten erwähnen eine bestimmte theaterpädagogische **Grundeinstellung (Haltung)**, die eine Theaterpädagogin berufsmäßig einnehmen sollte. Obwohl IP 3 (Abs. 110) darauf hinweist, dass „diese Spielleiterpersönlichkeit an sich“ nicht existiert, weil „Man [...] ja auch immer ganz unterschiedliche Menschen an[spricht].“ scheinen alle Experten ein ähnliches Menschenbild zu vertreten. IP 7 (Abs. 46) formuliert über die Theaterpädagogin: „[...] [sie] muss Freude haben, mit Menschen etwas zu tun. Man muss im Grunde schon ein positiver Mensch sein, um diese Arbeit machen zu können. Bei aller Schwierigkeit ist ein positives Menschenbild da sehr wichtig, weil man ja Menschen stärken will [...]“. Auch IP 2 (Abs., 109), der auch in der Ausbildung von Theaterpädagogen tätig ist, vertritt eine ähnliche Einstellung: „Also ich finde es ist genauso wichtig, in der theaterpädagogischen Ausbildung an dem Thema Haltung zu arbeiten. Was für eine eigene Haltung habe ich zu meiner Theaterarbeit, aber genauso gut zum Leben? Und welche Haltung habe ich zu den Menschen? Wie neugierig bin ich gegenüber den Menschen?“. IP 2 (Abs. 109) kommt zu der Schlussfolgerung, dass eine Theaterpädagogin „eine Liebe zum Menschen“ benötigt, die nicht erlernbar ist und auch nur schwer durch Erfahrung entwickelt werden kann. Aus dieser annehmenden Haltung

heraus ergibt sich die Anforderung an theaterpädagogisches Arbeiten, den Prozess partnerschaftlich und „auf Augenhöhe“ zu gestalten (IP 2, Abs. 89).

Eine weitere wichtige Eigenschaft einer Spielleiterin ist ihre **natürliche Neugier**. Eine „Neugierde, sich selber zu verändern, aber auch mit den anderen in einen kreativen Prozess reinzukommen“ (IP 2, Abs. 109). IP 8 (Abs. 95) sieht in dieser neugierigen Grundhaltung etwas sehr Bedeutendes: „weil wir alle unsere blinden Flecken [haben] und genau die können wir nicht erkennen, weil wir blind für sie sind und dafür auch offen zu sein, gleichzeitig auch immer auch als Lernender zu sein in diesen Prozessen also diese lernende Haltung gleichzeitig auch zu haben. Nicht der Mensch mit den Antworten zu sein, sondern der Mensch, mit Techniken, wo wir alle etwas lernen können, wo wir uns alle erweitern [...] und [...] neue Schritte gehen können.“ Eine neugierige Grundhaltung und der Status des Lernenden sind demnach wesentliche Faktoren für einen erfolgreichen Anleiterstil. IP 7 (Abs. 46) fordert „[...] Er darf seine Neugierde niemals verlieren.“ und muss sich immer wieder neu auf den Prozess einstellen.

Neben einer natürlichen Neugier benötigt eine Theaterpädagogin auch **Mut, Neues auszuprobieren**. „[...] man muss sozusagen den Mut haben, in solchen Kontexten, wo das völlig unüblich ist, zu sagen: das machen wir jetzt mal. Und sich nicht zu doof dafür vorkommen.“ 1 (Abs. 93) und IP 3 (Abs. 118) ergänzt: „[...] vielleicht auch Mut [...] zum Scheitern“ (IP 3, Abs. 118). Mit dem Mut für Neues geht laut IP 1 häufig Geduld und Durchhaltevermögen einher. „Also da muss man, glaube ich, als Anleiterin einfach durch so eine Durststrecke durch und dann ist das [die Arbeitsweise] völlig klar.“ (IP 1, Abs. 95) Der Mut auch in ungewöhnlichen Settings theaterpädagogisch zu arbeiten, scheint ein Promotor zu sein für die Weiterentwicklung dieser Disziplin.

Eine weitere theaterpädagogische Grundhaltung ist das Vermögen zur **Selbstreflexion**. IP 3 (Abs. 110) formuliert dazu: „[...] also [sie] muss auf jeden Fall offen sein, also auch jemand anderen drauf gucken zu lassen, zum Beispiel auf das was er macht. Offen sein, flexibel sein, wenn es mal nicht so gut läuft, also auch bereit sein, darüber nachzudenken, also nicht zu denken "Das war aber ein blöder Teilnehmer" sondern darüber nachzudenken; "Was lief da bei mir?" oder "Wie könnte ich das noch besser abfangen?". IP 8 (Abs. 95) nennt diese Grundeinstellung „eine reflektierte Haltung“.

Die Theaterpädagogin benötigt laut Expertenaussage verschiedene Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen. IP 7 (Abs. 16) fasst die nötigen Kompetenzen unter dem Credo „*professionelles Handeln*“ zusammen. IP 7 (Abs. 16) meint damit, „dass man natürlich weiß, wie funktioniert eine Gruppe, wo sind Ängste? Wo sind Fallstellen? Und wie schaffe ich einen Rahmen, um den Leuten ein angenehmes Gefühl zu geben, dass sie diese Grenze überhaupt überschreiten können.“. Die benötigten Kompetenzen werden im Folgenden näher erläutert. Laut IP 1 (Abs. 89ff.) sollte die Theaterpädagogin ein klares Lernziel vor Augen haben und wissen, mit welchen Methoden diese Lernziele erreicht werden können. IP 1 (Abs. 89), IP 3 (Abs. 118) und IP 7 (Abs. 46) betonen die Wichtigkeit der **Methodenkompetenz**. Eine Theaterpädagogin sollte die in ihrem Methodenrepertoire vorhandenen Spiele und Übungen kennen, mit ihnen vertraut sein und kompetent anleiten können. IP 4 (Abs. 44 und 155) wendet die Methoden oft intuitiv an und passt sie den Bedürfnissen der Gruppenmitglieder an. Sollten bestimmte Methoden nicht dem Zugang der Theaterpädagogin entsprechen, dann sollten diese Methoden laut IP 1 (Abs. 89) von ihr nicht mehr angeleitet werden, da die Teilnehmer die Unstimmigkeit

bzw. Unsicherheit der Theaterpädagogin in ihrer Anleitung spüren. Eine eigene Weiterqualifizierung treibt laut IP 4 (Abs. 10) und IP 5 (Abs. 82) die persönliche Entwicklung der Theaterpädagogin voran, erweitert das Methodenwissen und gibt Sicherheit während des Anleitens im Theaterprozess.

Die Theaterpädagogin sollte immer mit voller Aufmerksamkeit bei der Gruppe sein und sich fragen *„Was passiert da gerade in einer Gruppe“* (IP 7, Abs. 46). IP 6 (Abs. 64) beschreibt als Anforderung an die Theaterpädagogin, dass sie *„grundsätzlich eine Ahnung haben sollte und auch damit umgehen sollte, was Gruppendynamik betrifft.“* IP 5 (Abs. 82) fordert ebenfalls einen professionellen Umgang mit den Geschehnissen innerhalb einer Gruppe. IP 3 (Abs. 82) formuliert als Anforderung an die Spielleiterin die Bereitschaft, *„die Impulse der Gruppe aufzunehmen [...]“* und flexibel darauf reagieren zu können, *„wenn jetzt nämlich nicht genau das kommt, was man sich in seiner Vorbereitung vorgestellt hat, was macht man dann?“* (IP 3 Abs. 82). Daraus lässt sich die Forderung nach einem flexiblen und angepassten Umgang mit den vorbereiteten Übungen ableiten. Eine Theaterpädagogin muss laut IP 2 (Abs. 105) *„auch in der Lage sein, mit Emotionen innerhalb der Gruppe umzugehen.“* denn *„[...] die Verantwortung liegt dann schon bei den Theaterpädagogen da ein wachsames Auge drauf zu haben, präsent zu sein in dem Prozess, was passiert gerade? [...]“* (IP 8, Abs. 95). Auch die Förderung von positiven Emotionen sieht IP 4 (Abs. 80) als bedeutende Aufgabe einer Theaterpädagogin an. *„[...] der Humor ist sehr wichtig. [...] Und ein guter Workshopleiter sollte das auch fördern. [...]“* Eine weitere wichtige Aufgabe im Rahmen der Gruppendynamik ist es demnach, Emotionen wahrzunehmen und den Dialog zu fördern, indem er auf die Teilnehmer eingeht und sie in den Prozess integriert (vgl. IP 4, Abs. 94 und 98 und 102).

Für IP 4 (Abs. 100), IP 5 (Abs. 84); IP 6 (Abs. 64) und IP 8 (Abs. 95) stellt in diesem Zusammenhang die **Konfliktlösekompetenz** eine weitere wichtige Anforderung an eine Theaterpädagogin dar. Die Spielleiterin sollte laut IP 6 (Abs. 64) ihre eigene Konfliktfreudigkeit und -fähigkeit reflektieren, da es immer wieder zu Konfliktsituationen innerhalb der Gruppe kommen kann, bei der *„die Leiterin oder der Leiter gefragt [ist] einzugreifen oder es so zu gestalten, dass die Gruppe immer noch für sich einen guten Rahmen hat.“* Laut IP 8 (Abs. 95) *„gibt [es] in jeder Gruppe, beziehungsweise bei vielen Menschen [...] bestimmte Widerstände. Es gibt bestimmte Menschen, die etwas nicht so einsehen [...] oder die vielleicht die Grenzen von anderen verletzen - auch ganz unbewusst.“* Hier sei es laut IP 8 (Abs. 95) Aufgabe der Theaterpädagogin *„einzuschreiten und zu sagen: "stopp" wir haben hier diesen Raum, indem wir uns respektieren, indem wir achtungsvoll miteinander umgehen“* und somit die Teilnehmer vor Grenzverletzung zu bewahren.

Nach Aussage von IP 6 (Abs. 64) sollte die Theaterpädagogin *„einschätzen können [...], wo die Grenze zum therapeutischen Prozess ist und das auch klar und gut deutlich machen [...] und im Falle eines Falles dann auch klar die Grenze setzen [...]“*. Die Fähigkeit im Prozess *„[...] Impulse, auch vielleicht schwierige Impulse aufzunehmen.“* und diese bereits bei der Planung zu bedenken ist laut IP 3 (Abs. 90) wichtige Aufgabe der Theaterpädagogin. *„Also wenn ich an heikle Themen gehe, dann muss ich mir natürlich auch schon überlegt haben, was kann da an Heiklem kommen und wie gehe ich dann damit um? Und ist das jetzt der Rahmen eines theaterpädagogischen Seminars oder ist es eher etwas therapeutisches. Also da muss man sich schon Gedanken machen*

drüber.“ IP 2 (Abs.105) ergänzt: *„Im Extremfalle heißt das, ich muss eventuell das Seminar abbrechen, ich muss mich um einzelne Menschen kümmern, ich muss Leute verweisen. Also wenn zum Beispiel klar wird, es sind therapeutische Zusammenhänge, die ich in meiner Arbeit als Theaterpädagoge nicht mehr leisten kann.“* Die Theaterpädagogin **übernimmt also die Verantwortung** für die Gruppe und die dort ablaufenden Gruppenprozesse. Gleichzeitig **appelliert** sie aber **an die Eigenverantwortlichkeit** der Teilnehmer (vgl. IP 2, S. 123; IP 8, Abs. 51 und 106). Therapeutische Qualifikationen sind für die Gestaltung theaterpädagogischer Prozesse nicht nötig, wohl aber eine Aufmerksamkeit (Sensibilität) für die ablaufenden Gruppenprozesse (vgl. IP 6, Abs. 64).

IP 6 (Abs. 62) sieht die Aufgaben einer Theaterpädagogin in einem Spannungsfeld von **Leiten und Begleiten**. Bestätigt wird dies von IP 7 (Abs. 46), der *„eine gewisse Form von **Autorität**.“* fordert *„Weil [sie] letztendlich leiten muss. Also [sie] muss letztendlich Verantwortung übernehmen zu sagen so jetzt beginnen wir, jetzt hören wir auf, jetzt machen wir das. Und das auch kommunikativ nicht wischiwaschi, sondern sehr deutlich rüberbringen.“* Gleichzeitig lässt die Theaterpädagogin den Teilnehmer so viel Freiraum wie möglich, um *„als anleitende Person [...] einzuhaken und gewisse Möglichkeiten anzubieten, wie es weitergehen könnte.“* (IP 8, Abs. 97).

IP 8 (Abs. 49) formuliert dazu ein treffendes Bild: *„[...] ich habe gewisse Techniken, mit denen ich Prozesse unterstützen, begleiten, leiten, gestalten kann und dann gehen wir gemeinsam auf eine Reise, die für alle befriedigend sein soll und befriedigend enden soll, aber wir wissen gar nicht welche verschlungenen Wege uns diese Reise führen wird.“* In diesem Zusammenhang bringt IP 8 den Begriff des Facilitators ein: *„Ich finde da den englischen Begriff so toll, [...] 'Facilitator' und ich habe es mal für mich übersetzt, 'jemand der etwas einfacher macht'. Also da zu unterstützen, dass Sachen leichter funktionieren, als sie von ganz alleine so sein würden.“* (IP 8, Abs. 99).

Anforderungen theaterpädagogischer Arbeit an den Raum

Bezüglich der **Raumgröße** gilt: *„Also man kann aus jedem Raum einen theatralen Raum machen. Es braucht nur eine gewisse (1s) Flexibilität in der Gestaltung des Raumes, dass man Sachen bewegen, frei räumen kann, Platz hat, sich zu bewegen.“* (IP 8, Abs. 111). Der Raum, in dem theaterpädagogische Arbeit stattfindet, sollte nach Meinung der Experten möglichst groß sein, damit Bewegungsarbeit möglich wird (vgl. IP 1, Abs. 99; IP 2, Abs. 119; IP 3, Abs. 122; IP 5, Abs. 80). Der Raum sollte so groß sein, dass *„Menschen sich darin bewegen können und sich nicht eingeengt fühlen, dass sie[nicht] gegen Wände oder andere dort Teilnehmende stoßen.“* (IP 8, Abs. 111). Eine entsprechende Raumgröße ermöglicht es auch, eine Großgruppe in kleinere Arbeitsgruppen einzuteilen, die getrennt voneinander Ergebnisse erarbeiten (vgl. IP 8, Abs. 111). IP 4 (Abs. 104) und IP 6 (Abs. 68) formulieren 3-4 Quadratmeter Platz pro Teilnehmer als Mindestanforderung an die Raumgröße. Bei einer Gruppengröße von 15 Teilnehmern hält IP 4 (Abs. 104) eine Raumgröße von 45-60 qm als angemessen. Das Vorhandensein einer Bühne ist laut Expertenmeinung nicht notwendig (IP 2, Abs. 119), da sich die Teilnehmer *„auf die eigene imaginierte Bühne konzentrieren“* (IP 1, Abs. 28) können.

Der Einsatz von **Requisiten und Bühnenbild** wird von den Experten als nebensächlich empfunden (vgl. IP 1, Abs. 16; IP 2, Abs. 119; IP 6, Abs. 68). IP 1 findet sogar einen

möglichst, leeren Raum am geeignetsten für theaterpädagogische Arbeit, denn „*Man braucht eigentlich nichts, man braucht nur sich.*“ (IP 1, Abs. 16). Für IP 1 (Abs. 101) ist ein Stuhl oder Hocker als Requisit ausreichend, „*um mit einem Element zu spielen, um was sichtbarer machen zu können.*“ Auch IP 4 benötigt nicht zwangsläufig Requisiten, da sich laut ihm viel ergibt aus „*der Interaktion, aus den Körpern, aus der Gestik, Mimik, aus der Lautstärke, aus den Gefühlen [der Menschen] die aufeinanderprallen.*“ (IP 4, Abs. 14). Grundsätzlich ist es aber als die Aufgabe der anleitenden Person auch daran zu denken, „*dass man Requisiten benutzt, dass man an Kleider denkt, dass man an Musik denkt, an Rhythmus, dass es auch, gerade wenn man Zuschauer einlädt, [...] auch eine gute Unterhaltung ist.*“ (IP 4, Abs. 14). IP 4 macht den Einsatz von Requisiten und Bühnenbild demnach von der theaterpädagogischen Arbeit abhängig: ein Auftritt vor Publikum erfordert Requisiten und ein entsprechendes Bühnenbild, während bei einem Workshop ohne Aufführung „*armes Theater*“ *ausreicht [...] wo man einfach einen Tisch braucht, oder einen Stuhl halt für eine Szene - mehr [...] nicht.*“ (IP 4, Abs. 14). Die Requisiten oder Materialien die zur theaterpädagogischen Arbeit gebraucht werden, wie z.B. Scheinwerfer, Musik, Tücher, Bilderrahmen etc., können laut IP 2 (Abs. 121) von der Spielleiterin mitgebracht oder spontan durch die räumlichen Gegebenheiten improvisiert werden: „*Die Requisiten hat man im Prinzip überall [...] es steht eigentlich und liegt überall etwas rum.*“ (IP 1, Abs. 101). Demnach ist es überhaupt nicht nötig, den Raum gestalten zu müssen, denn „*der Raum ist die Gestaltung*“ (IP 1, Abs. 101).

Der **Einsatzort** theaterpädagogischer Methoden ist nicht nur auf Innenräume begrenzt. Die Theatermethoden können laut Expertenmeinung auch draußen im Park oder auf der Wiese stattfinden (vgl. IP 1, Abs. 101; IP 4, Abs. 108; IP 6, Abs. 68). Vor allem Bewegungsspiele können laut IP 4 (Abs. 108) gut draußen umgesetzt werden. Bei Spielsituationen, in denen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erforderlich ist, können z.B. bereits kleinste Vogelgeräusche als störend empfunden werden, sodass IP 4 (Abs. 108) bei solchen Spielsituationen einen geschlossenen Innenraum favorisiert. Die Nach IP 6 (Abs. 68) wird die Wahl des Ortes bei gleichzeitiger Verfügbarkeit von Außen- und Innenräumen hauptsächlich durch die Gruppe und die in ihr verhandelten Themen bestimmt. So erfordern manche Themen, aufgrund des (zu) persönlichen Bezuges einen blickgeschützten Innenraum.

Wichtiger als die baulichen Gegebenheiten scheint den Praktikern die Schaffung einer **angenehmen Arbeitsatmosphäre**. IP 2 (Abs. 119) versucht in seiner Arbeit eine Atmosphäre von Freiraum und Schonraum zu etablieren. Dies gelingt unabhängig vom Raum und hängt stark von der Spielleiterin und den Teilnehmern ab. Des Weiteren ist für eine angenehme Atmosphäre ausreichend Licht (vgl. IP 4, Abs. 106; IP 8, Abs. 113), am besten Tageslicht (vgl. IP 5, Abs. 80), zu empfehlen. Die Möglichkeit, den Raum zu Heizen und zu Lüften scheint ebenfalls von Bedeutung für die Schaffung einer guten Arbeitsatmosphäre (vgl. IP 8, Abs. 111). Eine weitere Maßnahme zur Schaffung einer angenehmen Atmosphäre ist die Ungestörtheit (vgl. IP 3, Abs. 122; IP 8, Abs. 111). Der Raum muss vor den Augen derer, die nicht unmittelbar an dem theaterpädagogischen Prozess teilnehmen, geschützt sein. Die Abgeschlossenheit sorgt für eine Privatheit, die es braucht, damit sich die Menschen sicher fühlen und sich ausprobieren können (vgl. IP 3, Abs. 122; IP 6, Abs. 68; IP 8, Abs. 111). Zusätzlich können ein schöner Teppichfußboden, Wasser zum Trinken, Pflanzen, zusätzliche Arbeitsräume sowie das Vorhandensein eines Pausenraums die Atmosphäre verbessern und so den Theaterprozess

noch angenehmer gestalten (vgl. IP 3, Abs. 124). IP 7 fasst die Anforderungen, die theaterpädagogische Arbeit an den Raum stellt am treffendsten zusammen: „*Der Raum ist wichtig-so what? Die Menschen sind wichtiger!*“ (IP 7, Abs. 50).

3. Welche theaterpädagogischen Methoden lassen sich aus Expertensicht im Anwendungsfeld Ernährungsberatung einsetzen?

Potentiale der Theaterpädagogik im Anwendungsfeld Ernährungsberatung mit Übergewichtigen

Ein Fragensatz des Leitfadens konfrontierte die Befragten mit den Potentialen theaterpädagogischer Arbeit und der Möglichkeiten theaterpädagogische Methoden auch im Anwendungsfeld Ernährungsberatung mit Übergewichtigen einzusetzen.

Auf die Frage, ob die Theaterpädagogik bereits ihr ganzes Potential ausgeschöpft hat, waren sich die Experten einheitlich sicher: die Theaterpädagogik steht erst an den Anfängen. Da die Theaterpädagogik „*noch eine recht junge Disziplin*“ (IP 2, Abs. 29) ist, wird dieser Bereich auch hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten weiter wachsen. Innerhalb der nächsten 10 Jahre wird sich laut Expertenaussagen Einiges verändern.

Potentiale für den Einsatz der Theaterpädagogik wird vor allem in Institutionen gesehen, in denen starre und sehr stark strukturierte Abläufe stattfinden (vgl. IP 8, Abs. 117). Diese für alle standardisierten Abläufe lassen laut IP 8 (Abs. 117) viele Menschen durch dieses Raster fallen, weil „*die Menschen halt nicht gleich sind, sondern [...] alle verschieden*.“ (IP 8, Abs. 117). Solche Strukturen sind vor allem in den Schulen und Kindergärten zu finden (vgl. IP 2, Abs. 131; IP 3, Abs. 128; IP 4, Abs. 126; IP 6, Abs. 78; IP 7, Abs. 24; IP 8, Abs. 117). Gleichzeitig ist die Anwendung theaterpädagogischer Methoden auch in Krankenhäusern, Seniorenwohnheimen, Gewerkschaften, Behörden und Unternehmen denkbar, da es auch hier standardisierte Abläufe gibt (vgl. IP 4, Abs. 128; IP 6, Abs. 78; IP 8, Abs. 117). IP 4 (Abs. 128) schlägt theaterpädagogische Methoden desweiteren als Arbeitsweise für Selbsthilfegruppen vor. Laut Aussage von IP 2 (Abs. 129), wird die Theaterpädagogik innerhalb der nächsten 10 Jahre auch starke Auswirkungen auf das etablierte Theater haben.

Die Experten sind sich darüber einig, dass die Theaterpädagogik überall dort eingesetzt werden sollte, wo es um die Visualisierung, Verdeutlichung und Veränderung von Prozessen geht (vgl. IP 6, Abs. 78). Denn die Theaterpädagogik bietet Möglichkeiten an, „*auf unterschiedlichen Ebenen Erfahrungen zu machen*“ (IP 6, Abs. 78), fernab eines Notensystems „*andere Erfolgserlebnisse zu geben*“ (IP 7, Abs. 24) und erlaubt die Gestaltung „*einer anderen Lernatmosphäre*“ (IP 8, Abs. 117).

Deutlich wird aber auch, dass die Theaterpädagogik einen größeren Platz im Bildungssystem bekommen muss, da ihre Prozesse Zeit in Anspruch nehmen und eine „*hopplahopp Theaterpädagogik nichts verändert*“ (IP 3, Abs. 128). Eine große Chance sehen die Praktiker in einer längerfristig angelegten theaterpädagogischen Arbeit, da diese nachhaltiger wirkt. Möglichkeiten, die Position der Theaterpädagogik im Bildungsbereich zu festigen, bieten laut Expertenmeinung zum einen eine Professionalisierung und zum anderen ein stärkerer Austausch der Praktiker untereinander durch Foren und Netzwerke (vgl. IP 4, Abs. 126).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Theaterpädagogik ihre methodischen Ansätze an die Situation der Zielgruppe anpassen muss. Eine Weiterentwicklung der Methoden wird als selbstverständlich angesehen, da es *„in der Natur der Welt liegt, sich ständig zu verändern“* (IP 8, Abs. 115). Die Theaterpädagogik hat ebenfalls zunehmend mehr Auswirkung auf die etablierten Theater, sprich Stadttheater, weil die Experten des Alltags immer mehr auch mit einer ästhetischen Wirkung arbeiten und somit auch ein Kunstprodukt im Sinne des klassischen Theaterverständnisses schaffen können.

Die Anwendungsmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung wurden von keinem der Experten direkt benannt, wohl aber ein stärkerer Einsatz im Gesundheitswesen, damit der Mensch *„stärker wird, kritischer wird [und] Forderungen formuliert.“* (IP 4, Abs. 128). So wurden von IP 6 (Abs. 84) das verwandte Thema Sucht und Suchtprävention und das Thema Essstörungen genannt, zu dem bereits theaterpädagogisch gearbeitet wurde.

Nachdem die Experten direkt nach Einsatzmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden im Anwendungsfeld Ernährungsberatung gefragt wurden, hatten sie keine Schwierigkeiten, erste Ideen zu äußern. Zur besseren Vorstellung wurden die Interviewpartner vor die fiktive Situation gestellt einen Workshop für übergewichtige Menschen zu planen und anzuleiten. Die fiktive Situationsbeschreibung ermöglichte es, erste Assoziationen zu formulieren, da die Zielgruppe und ihr Anliegen sehr konkret waren. Folgende Ideen wurden im Gespräch entwickelt.

Theaterpädagogische Arbeit mit Übergewichtigen

Sinnvoll scheint es, bei der theaterpädagogischen Arbeit mit Übergewichtigen zunächst einen allgemeinen und ganzheitlichen Einstieg zu wählen. Also den Fragen nachzugehen: *„Wie erleben diese Menschen ihr alltägliches Leben und nicht reduziert auf Übergewichtigkeit. Wer definiert es überhaupt, was jetzt übergewichtig ist? Sondern zu sagen, wie erlebe ich meinen Alltag? Wie erlebe ich meine Beziehungen? Wie erlebe ich meine Arbeitswelt? Wie erlebe ich das? Was erlebe ich da? Und was möchte ich gerne da verändern?“* (IP 8, Abs. 121). Die Menschen also nicht von Beginn an auf das körperliche Merkmal der Übergewichtigkeit zu reduzieren, sondern ihre Bedürfnisse im Ganzen zu erfassen. *„[...] weg von dem Normativen; Menschen sollen weniger wiegen, sondern hin zu: wie können Menschen werden, etwas erleben und leben, so wie sie es für sich gut finden.“* (IP 8, Abs. 121).

Ein wesentlicher Schritt scheint zunächst die Arbeit am **Selbstbewusstsein und Selbstwert** der Menschen zu sein, deren Stärkung die Experten als wichtig empfinden, bevor das eigentliche Anliegen (hier die Übergewichtigkeit) thematisiert wird. Die übergewichtigen Teilnehmer sollten, bevor es um eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Körper geht, zunächst emotional gestärkt und aufgebaut werden (vgl. IP 3, Abs. 137). Diese Stärkung kann über Themen wie zum Beispiel 'Träume', 'Ich als Held', 'Fliegen', 'Bilder von Glück und Zufriedenheit' stattfinden (vgl. IP 2, Abs. 133; IP 3, Abs. 137; IP 6, Abs. 95). Die Teilnehmer werden gestärkt, sich gut zu fühlen, sich als Held zu empfinden (*„Ich bin ein Held, weil...“*) um darüber hinaus auch an Schwächen arbeiten zu können (*„Ich bin auch ein Held, weil ich zugeben kann, das...“*) (IP 2; Abs. 137). Eine weitere Übung zur positiven Verstärkung der Teilnehmer könnte es sein, über Standbilder oder der Verwendung eines Bilderrahmens die eigene Einstellung zum eigenen Körper zu

identifizieren „Wie gut fühle ich mich mit meinem Körper? Kann ich dem Ausdruck gegeben?“ oder „Wie sehe ich mich in so einem Bild?“ (IP 1, Abs. 149). Von den Standbildern könnten Fotos erstellt werden, mit denen dann weitergearbeitet werden kann. „Vielleicht kann man dann sogar wie mit dieser Geschichte mit diesem Kalendergirls, die dann dazunehmen, um sozusagen das Schönheitsideal, was ja immer irgendwie dann doch so heimlich oder unheimlich in den Köpfen drin ist, aufzubrechen.“ (IP 1, Abs. 149)

Ein weiteres zentrales Anliegen bei der Arbeit mit übergewichtigen Menschen ist die **Körperarbeit** mit dem damit verbundenen Ziel, wieder einen bewussten Zugang zu der eigenen Körperlichkeit herzustellen. Über verschiedene Spiele und Übungen kann den übergewichtigen Menschen deutlich gemacht werden, was sie sich selbst nehmen, wenn sie bestimmte Dinge aufgrund ihrer Körperfülle nicht mehr tun können (vgl. IP 1, Abs. 131). Gleichzeitig kann über Spiele auch der Spaß an der Bewegung vermittelt und geweckt werden (vgl. IP 7, Abs. 60) - Bewegungen, die nichts mit Sport und dem damit verbundenen Leistungsdruck zu tun haben. Als Requisit könnten hier Neutralmasken eingesetzt werden (vgl. IP 3, Abs. 70 und Abs. 143). Masken haben den Vorteil, dass sich der Mensch freier bewegt, da er sein Gesicht vermeidlich nicht zu erkennen gibt (vgl. IP 1, Abs. 8; IP 3, Abs. 70,). Eine weitere Sensibilisierungsaufgabe für den eigenen Körper könnte darin bestehen, über die Darstellung eines engen Raumes (zusammen mit der Gruppe wird ein enger Raum aus Menschen gestellt) eine andere Nachdenklichkeit zu erzeugen, indem die bekannte Situation der Enge im Schutzraum der Gruppe körperlich durchlebt wird (vgl. IP 1, Abs. 149). Die daran anschließende kognitive Auseinandersetzung findet über Fragen wie beispielsweise Wie fühlt sich das an?, Wo werden solche Situationen erlebt?, Wie oft werden solche Situationen erlebt?, Welche Gefühle werden dadurch ausgelöst? etc. und den Austausch darüber in der Gruppe statt.

Eine weitere Möglichkeit, die nicht im ersten Schritt szenisches Spiel erfordert, ist das **szenische Schreiben**. Hier könnten Briefe entstehen im Sinne von „Was ich mir schon immer mal sagen wollte“ (IP 2, Abs. 141) oder „Wo ich mir schon immer mal in den Arsch treten wollte“ (IP 2, Abs. 141). In einem nächsten Schritt könnten die produzierten Texte dann verdichtet und den anderen TN präsentiert werden. Weitere Arbeit mit den Texten ist in Form von der Entwicklung kurzer Spielszenen möglich.

Auch über **Märchen oder Geschichten** kann eine Auseinandersetzung mit Ernährungsthemen initiiert werden (vgl. IP 1, Abs. 129-132). IP 1 (Abs. 129) schlägt vor die Geschichte 'Der dicke fette Pfannenkuchen' als Arbeitsbasis zu nehmen.

Eine weitere Möglichkeit, inhaltlich mit Übergewichtigen zu arbeiten, besteht darin, die **Vor-und Nachteile** des erhöhten Körperumfangs theatral darstellen zu lassen. „Was ist sozusagen die positive Seite? Ist das "Aber bitte mit Sahne" oder hat es auch was von Pauschalisierungen "Dicke sind gemütlich" und so. Ist das so? Kann ich Standbilder zu machen.“ (IP 1, Abs. 149). Oder die Arbeit mit den **Vorurteilen** in szenischer Form „Iss halt nicht so viel.“ [...] „Reißt dich doch zusammen.“ und da könnte man natürlich auch wunderbar [...] mal die ganzen Vorurteile, genau die bringt man einfach mal [...] Und dass man dann einfach mal guckt. So jetzt entwickelt man eine Szene [...] Das könnte ich mir ganz gut vorstellen.“ (IP 3, Abs. 150). Mit den entstandenen Standbildern oder Szenen kann weitergearbeitet werden. Auch bietet es sich an, mit Standbildern und kurzen Szenen **typische Situationen** nachzustellen oder nachzuspielen. Zu folgenden

Fragestellungen wären Standbilder als Arbeitsmethode sinnvoll: Wo sitzt der Hunger (im Bauch oder im Kopf)?, In welchen Situationen esse ich?, Wie fühle ich mich wenn ich bestimmte Lebensmittel gegessen habe?, Wie, wann und Wo nehme ich Essen zu mir?, Wird vorm Fernseher oder am Tisch, allein oder mit anderen gegessen? (vgl. IP 3, Abs. 134).

Die Arbeit mit der **Essbiographie** wird ebenfalls als eine weitere Idee benannt. Hier stehen folgende Fragen im Mittelpunkt des Interesses: Was habe ich als Kind gegessen?, Wie bin ich aufgewachsen?, Musste ich mir mein Essen mit vielen Geschwistern teilen? (vgl. IP 7, Abs. 60). In einem weiteren Schritt könnten Wunschbilder oder Statuen von Visionen gestellt werden und Ideen für Übergangsbilder gesucht werden (vgl. IP 3, Abs. 136). Über die Entwicklung von Standbildern ist auch die Arbeit an kurzen Forumtheaterszenen möglich, bei denen die Gesamtgruppe für die gezeigten Situationen konkrete Änderungsvorschläge erarbeitet (vgl. IP 3, Abs. 136).

Später sollten immer mehr Übungen einfließen, die eine (selbst)bewusstere **Haltung** zu dem eigenen Körper entstehen lassen (vgl. IP 1, Abs. 131; IP 3, Abs. 143; IP 5, Abs. 66). Hier bieten sich kurze Spielszenen an, in dem andere Menschen negativ auf die Übergewichtigen reagieren. Die Teilnehmer könnten selbst Situationen einbringen, in denen sie diskriminiert wurden, oder wo sie Ausgrenzung aufgrund ihrer körperlichen Merkmale erfahren haben (vgl. IP 4, Abs. 151; IP 5, Abs. 46 und Abs. 92; IP 6, Abs. 95). Auch hier kann über das Forumtheater an der eigenen Haltung gearbeitet werden (vgl. IP 5, Abs. 66). Also die Fragen: Wie reagiere ich auf negative Reaktionen anderer?, Wie kann ich angemessen auf Mobbing oder Unterdrückungsmomente reagieren?. Es können aber auch versteckte, bzw. internalisierte Wünsche und Bedürfnisse sowie innere Stimmen visualisiert werden. Hier bieten sich die introspektiven Methoden (Regenbogen der Wünsche und Polizist im Kopf nach Augusto BOAL an (vgl. IP 5, Abs. 89 und 100; IP 6, Abs. 95). Beim Regenbogen der Wünsche „*wird eine Dynamik, die sich innerhalb einer Person, oder innerhalb einer Rolle abspielt sichtbar gemacht und dargestellt, indem sowas wie die inneren Stimmen, [...] dargestellt werden und nach außen gebracht werden und dann im Raum damit gearbeitet wird. Und innere Stimmen [...] können beim Regenbogen der Wünsche einfach unterschiedliche Wünsche, Handlungswünsche sein, die im Laufe einer Geschichte oder einer Szene bei der Protagonistin auftreten. Also das könnte jetzt zum Beispiel, um auf das Thema kurz einzugehen, das könnte sein, dass es einerseits den Wunsch gibt, der an manchen Stellen einer Szene auftritt, Gewicht zu verlieren und andererseits den Wunsch gibt in anderen Momenten der Szene oder vielleicht auch im gleichen Momenten der Szene, sich irgendetwas essensmäßig, viel Gewicht Erzeugendes einzuverleiben.*“ (IP 6, Abs. 97). Oder „*Es könnte aber auch sein, dass es noch andere Zusammenhänge oder Wünsche gibt, die indirekt damit zu tun haben und auftreten. Also zum Beispiel der Wunsch möglichst viel Anerkennung über möglichst viel Arbeit zu bekommen und die Arbeit ist aber etwas, was bewirkt, dass sehr unregelmäßig gegessen wird und insofern wenig Kontrolle darüber da ist, also auch wenige Selbstkontrolle darüber da ist, was gegessen wird.*“ (IP 6, Abs. 97) Beim Polizist im Kopf hingegen „*geht es darum, Stimmen, die einen davon abhalten, das zu tun, was man eigentlich tun will, beziehungsweise die einem Vorgaben machen, im Sinne von, das können durchaus auch moralische Vorgaben sein, die einen von dem weg bringen, was man eigentlich tun will. Die in den Raum, also auch wieder zu Personifizieren [...]. Da geht es tatsächlich stärker darum sie auch zu Personifizieren, weil die Ausgangssituation*

hier ist, dass solche Stimmen nicht welche sind, mit denen wir geboren worden sind, sondern welche, die im Laufe unseres Lebens oft unbewusst, oft sehr, sehr früh von irgendwo her in uns hinein gelegt worden sind [...].“ (IP 6, Abs. 97). Wie die ausführlichen Zitate des Interviewpartners 6 zeigen konnten, ist auch eine theaterpädagogische Bearbeitung der nicht realen Ernährungsthemen (z.B. Wünsche, innere Blockaden, Bedürfnisse) möglich.

Entscheidend bei allen theaterpädagogischen Arbeitsmethoden ist es, eine vertraute Arbeitsatmosphäre zu schaffen, sodass sich der Mensch sicher und nicht vorgeführt fühlt (vgl. IP 5, Abs. 94). Bedeutend sind auch eine wertfreie Arbeit und ein respektvoller Umgang (vgl. IP 3, Abs. 136 und Abs. 142). Es geht bei der theaterpädagogischen Arbeit darum, Dinge zu visualisieren und zu analysieren und nicht darum, sie zu bewerten.

Nach Aussage von IP 2 (Abs. 137) ist eine Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse in Form einer kleinen internen Aufführung im Rahmen des Workshops denkbar. IP 2 (Abs. 137) hält auch eine kleine Aufführung vor Außenstehenden bei einem einwöchigen Workshop für möglich. Bei einer öffentlichen oder halböffentlichen Präsentation sollte das entstandene Material dabei jedoch so verfremdet und verdichtet werden, dass es von den Teilnehmern nicht mehr als zu privat empfunden wird (vgl. IP 2, Abs. 137).

5.5 Erste Schlussfolgerungen für die Ernährungsberatung aus Sicht der Experten

Die oben genannten Schilderungen der Experten machen deutlich, dass die Arbeitsweise der befragten Praktiker an den Zieldimensionen der Theaterpädagogik ausgerichtet ist und in ihrer Praxis dem theoretischen Konzept der Theaterpädagogik entspricht. Zum anderen können aus dem Material sehr konkrete Vorschläge für eine Übertragung theaterpädagogischer Methoden in das Anwendungsfeld Ernährungsberatung von Übergewichtigen gewonnen werden.

Zu Beginn des theaterpädagogischen Arbeitsprozesses schlagen alle Experten grundlegende Übungen zum Ankommen, Kennenlernen und Vertrauensaufbau vor. Erst wenn eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre herrscht, kann in der Hauptphase am Thema Übergewicht gearbeitet werden.

Zu den zentralen Methoden des Hauptteils theaterpädagogischer Arbeit zählen laut Expertenmeinung das **Statuentheater**, bzw. die **Standbild-Methode** und das **Forumtheater**. Alle Experten halten Standbilder für eine geeignete Methode, um verschiedene Aspekte des Themas bearbeitbar zu machen. So kann das Thema Selbststärkung z.B. durch Standbilder zum Thema Glück und Zufriedenheit realisiert werden. Auch die Haltung zum eigenen Körper kann mit Hilfe von Standbildern unter Zuhilfenahme von Bilderrahmen identifiziert werden. Über die Entwicklung von Standbildern zum Thema schwierige Alltagssituationen können in einem vertiefenden Schritt auch Szenen entwickelt werden. Das hier thematisierte **Forumtheater** bietet laut Expertensicht dazu methodische Anregungen. Von der Gruppe entwickelte Modellszenen können durch die Interaktion der Teilnehmer spielerisch verändert und somit Lösungsansätze für schwierige Alltagssituationen erspielt werden. Die Experten sehen auch das **biographische Theater** als eine mögliche Methode, um das Thema

Übergewicht in der Ernährungsberatung zu bearbeiten. Die eigene Essbiographie kann thematisiert werden und liefert Material für eine szenische Veränderung der Modellszene. Methoden des **Kreativen Schreibens** können ebenfalls eingesetzt werden. In Form eines Briefes an sich selbst, können die Teilnehmer unausgesprochene oder uneingestandene Themen schriftlich fixieren. Eine Expertin schlägt auch die theaterpädagogische Arbeit an einem **Märchen** vor und weist hier implizit auf die Methoden des **Erzähltheaters** hin.

Inhaltlich ergeben sich für die theaterpädagogische Arbeit in Rahmen der Gruppenberatung folgende Themenschwerpunkte:

1. Die **Stärkung des Selbstwertes und des Selbstbewusstseins** durch verwandte Themen wie Träume, Ich als Held, Fliegen, Glück und Zufriedenheit. Die Grundidee liegt zunächst in der emotionalen Stärkung der Gruppenmitglieder, damit diese im Anschluss das eigentliche Thema, Übergewicht, bearbeiten können.
2. Das Bewusste **Erleben des eigenen Körpers** durch Übungen zur Körperarbeit. Körperbetonte und bewegungsorientierte Übungen sollen dazu beitragen, dass die Gruppenmitglieder ihren eigenen Körper wieder stärker bzw. bewusster wahrnehmen. Zentral ist auch die Vermittlung, dass Bewegung auch mit positiven Gefühlen assoziiert werden kann.
3. Die Arbeit an als **schwierig erlebten Alltagssituationen**, um diese szenisch zu analysieren und zu verändern.
4. Die Arbeit an der **eigenen Haltung** in Bezug auf den eigenen Körper, die Übergewichtigkeit und der eigenen Umgang damit in der Gesellschaft.

5.6 Kurzzusammenfassung IV

Kapitel 5 macht deutlich, dass das **Grundverständnis der interviewten Praktiker** stark von der eigenen Biographie und der theaterpädagogischen Zielsetzung geprägt und damit individuell unterschiedlich ist. Im Kern richten alle Praktiker, entsprechend der Theorie, ihre theaterpädagogische Tätigkeit an den Dimensionen der Theaterpädagogik aus: Persönlichkeitsbildung, soziales Lernen und ästhetische Bildung. Welche Dimension überwiegt, bestimmt der Arbeitsauftrag, bzw. die jeweilige Zielsetzung.

Theaterpädagogisches Arbeiten fordert von den **Teilnehmern** ein Sich-Einlassen auf den Prozess im Sinne von Neugier, Offenheit und Mut. Theaterpädagogisches Arbeiten sollte mit psychisch stabilen Menschen unter den Prämissen der Freiwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit stattfinden. Auch ältere Menschen (Senioren), Kinder (Grundschule) und körperlich beeinträchtigte Menschen (z.B. auf Grund einer Seh- oder Gehbehinderung) können theaterpädagogisch arbeiten. Dazu müssen die Methoden leicht modifiziert und an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Die **Theaterpädagogin** benötigt neben einem positiven Menschenbild als Grundhaltung die Fähigkeit, ihr Tun selbstreflektiert zu betrachten. Desweiteren ist eine natürliche Neugier und Autorität erforderlich sowie Mut, etwas Neues auszuprobieren. Erfahrungen im Umgang mit Gruppen sind unabdingbare Voraussetzung für theaterpädagogisches Arbeiten. Ein fundiertes Methodenwissen und ein flexibler Einsatz dieser etablieren einen Anleiterstil, der sich zwischen Leiten und Begleiten konstituiert. Der **Raum** für theaterpädagogisches

Arbeiten sollte so groß sein, dass sich die Teilnehmer gut bewegen können und er sollte abschließbar sein, um die Teilnehmer vor den Augen anderer zu schützen. Das Vorhandensein einer Bühne inklusive Bühnenbild und Requisiten ist nicht erforderlich. Bedeutend scheint die Schaffung einer Atmosphäre von Freiraum und Schonraum, der kreatives Arbeiten möglich macht.

Die Aussagen der Experten machen deutlich, dass es bei der theaterpädagogischen Arbeit an den Themen Ernährung und Übergewichtigkeit nie direkt um Essen und Ernährung gehen kann. Es geht vielmehr um eine szenisch-theatrale und ästhetische Auseinandersetzung mit **sich selbst, der eigenen und der fremden Wahrnehmung** sowie der **individuellen Lebenswelt** in ihrem **gesamtgesellschaftlichen Kontext**. Primärziel ist eine selbstreflexive und selbststärkende Theaterarbeit. Zu Beginn der Theaterarbeit mit Übergewichtigen im Rahmen der Ernährungsberatung sollte laut Expertenmeinung die **Stärkung des Individuums** stehen. Hier bieten sich inhaltliche Themenschwerpunkte wie Heldentum und Glück an. In der Folge können verschiedene **Übungen und Spiele** ein **bewussteres Körpergefühl und gleichzeitig Spaß an der Bewegung** vermitteln. Inhaltlich können dann im Verlauf **Vor- und Nachteile des Körpergewichtes, Vorurteile** anderer Menschen, **typische Esssituationen, Wünsche und Bedürfnisse** sowie **Barrieren** zur Veränderung von Ernährungsgewohnheiten identifiziert und szenisch bearbeitet werden. Methodisch lässt sich das durch das **Statuentheater**, das **Forumtheater** und durch die **introspektiven Techniken** von Augusto BOAL erreichen. Auch das **Biographische Theater** liefert methodische Anregungen. Durch **szenisches Schreiben** und über die Adaptation von **Märchen** kann ebenfalls laut Expertenmeinung eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Essverhalten erfolgen.

Die hier dargestellten Ergebnisse der Expertenbefragung haben Einfluss auf die Konzeption des weiteren Forschungsdesigns. In einem nächsten Schritt sollen nun die gewonnenen Erkenntnisse aus Kapitel 3, 4 und 5 zu einem theaterpädagogischen Workshopkonzept verdichtet werden. Ziel dieses Workshops soll es sein, die als geeignet identifizierten theaterpädagogischen Methoden mit der Zielgruppe der Übergewichtigen zu erproben und zu bewerten.

6 GegenGewicht: Die Erprobung eines theaterpädagogischen Konzeptes für die Ernährungsberatung

Wie in dem vorangegangenen Kapitel 3, 4 und 5 gezeigt wurde, ist der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung zum Thema Übergewicht durchaus denkbar. Um diese theoretischen Annahmen auch in der Praxis zu überprüfen, werden die Ergebnisse der Literaturrecherche und der Expertenbefragung herangezogen, um einen theaterpädagogischen Workshop zu konzipieren. Dieser soll in der Praxis erprobt und durch eine Fokusgruppendifkussion mit den Teilnehmern wissenschaftlich reflektiert werden.

In diesem Kapitel sollen gemäß dem Forschungsplan folgende Teilfragen beantwortet werden:

1. Welche Hinweise liefern die Theorie und die Praktiker für konkrete theaterpädagogische Übungen und Spiele mit übergewichtigen Ratsuchenden?
2. Wie lassen sich diese zu einem theaterpädagogischen Workshopkonzept zusammenfügen?
3. Inwiefern können die theaterpädagogischen Methoden das körperliche, emotionale und kognitive Verhaltenseben der Teilnehmer beeinflussen?
4. Wie erleben die Teilnehmer den theaterpädagogischen Prozess?
5. Inwiefern sind die theaterpädagogischen Methoden aus Teilnehmersicht für die Ernährungsberatung zum Thema Übergewicht geeignet?

In diesem Kapitel werden zunächst die Überlegungen hinsichtlich einer Zielgruppe für die Erprobung des Konzeptes erläutert (Kapitel 6.1). Im Anschluss daran wird die Entwicklung des theaterpädagogischen Workshops für die gewählte Zielgruppe beschrieben (6.2). Dazu werden die Ziele vorgestellt, die ausgewählten Methoden erläutert und deren Auswahl kritisch reflektiert (6.3). Abschnitt 6.4 rechtfertigt zunächst die Auswahl der Fokusgruppendifkussion als methodisches Instrument zur Bewertung des entwickelten Workshopkonzeptes und liefert relevante Ergebnisse aus der bewertenden Diskussion durch die Teilnehmer (6.5).

6.1 Zielgruppenauswahl und Sampling

Die Frage der Zielgruppenauswahl für die Erprobung der theaterpädagogischen Methoden gestaltete sich als schwierig. Unklar blieb zunächst die Frage, ob übergewichtige Menschen rekrutiert werden sollten, die bereits Unterstützung durch eine professionelle Institution (z.B. eine Ernährungsberaterin) erfahren haben oder solche, die lediglich mit dem Gedanken spielen, ihr Essverhalten zu verändern, die aber noch nicht aktiv waren. Das Ausmaß der Beschäftigung mit den Themen und die Art und Weise der bisherigen Auseinandersetzung wurden bei den Überlegungen berücksichtigt.

Da die Erprobung der theaterpädagogischen Methoden das Primärziel hatte, Aussagen darüber zu treffen, wie die Teilnehmer die Methoden in Bezug auf die Themen Ernährung

und Übergewichtigkeit erleben, wurde die Kriterien 'Ausmaß Beschäftigung' und 'Art der Auseinandersetzung' zurückgestellt. Diese sollten jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, um dahingehend Aussagen treffen zu können, zu welchem Zeitpunkt die Integration theaterpädagogischer Methoden am geeignetsten ist.

Das Minimalkriterium für die Auswahl der Zielgruppe für die Erprobung des theaterpädagogischen Konzeptes war das Vorhandensein von Übergewicht. Es sollte also eine neue Gruppe gegründet werden, deren Mitglieder einen BMI von mindestens 25 haben. Gemäß diesem Kriterium wurden folgende Rekrutierungsüberlegungen angestellt:

1. Die Rekrutierung von Teilnehmern über die Patientenkartei von Ernährungsberaterinnen in Giessen und Umgebung
2. Die Rekrutierung von Teilnehmern durch die Kooperation mit der Adipositasambulanz in Giessen.
3. Die Rekrutierung über das Auslegen von Informationsflyern in Arztpraxen in Giessen.
4. Die Rekrutierung über eine Annonce in der der lokalen Presse.
5. Die Rekrutierung von übergewichtigen Studierenden der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Die Rekrutierungsüberlegungen drei und vier wurden aus Gründen des Vorwurfs der Willkürlichkeit bei der Auswahl der Workshopteilnehmer verworfen. Die Variante fünf wurde ebenfalls zunächst verworfen, weil es der Forscherin wichtig erschien, in Bezug auf die Altersspanne eine möglichst heterogene Gruppe zu bilden, um einen möglichst großen Erfahrungspool (durch z.B. andere Lebenssituationen, andere Bewältigungsstrategien etc.) für die gemeinsame Arbeit zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden zunächst die Rekrutierungsverfahren eins und zwei favorisiert. Es erfolgte eine Kontaktaufnahme zu lokalen Ernährungsberaterinnen mit der Bitte um Kooperation. Von den kontaktierten Ernährungsberaterinnen erklärte sich lediglich eine bereit, das Forschungsvorhaben zu unterstützen und die Patientendatei zur Verfügung zu stellen. Parallel dazu wurde die Adipositasambulanz in Giessen kontaktiert. Nach einer zunächst optimistischen Einschätzung wurde eine Kooperation mit der Begründung abgelehnt, dass die theaterpädagogischen Methoden nicht mit dem OPTIFAST®²² Programm in Einklang zu bringen seien und die Klinik vertraglich an die Umsetzung dieses Programms gebunden ist. Das Angebot, postoperative Patienten anzusprechen und für die eigene Studie zu gewinnen, lehnte die Forscherin ab: Ratsuchende, die sich für einen operativen Weg der Gewichtsreduktion entschieden haben, erschienen aus der Forschungsperspektive nicht offen genug für andere Herangehensweisen. Außerdem sind solche operativen Eingriffe Teil einer therapeutischen Intervention und kaum mit dem Verständnis von Beratung vereinbar. Nachdem auch die Rekrutierung der Teilnehmer durch die Ernährungsberaterin nicht den gewünschten Erfolg zu versprechen schien (hier konnte lediglich eine Teilnehmerin gewonnen werden), wurde auch diese Rekrutierungsvariante verworfen.

²² OPTIFAST® ist ein ambulantes Therapiekonzept zur langfristigen Behandlung von Übergewicht (Nestlé HealthCare Nutrition 2012).

Die Rekrutierung übergewichtiger Studierender der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde erneut diskutiert und aufgrund folgender Überlegungen als zielführend bewertet:

- Alle Teilnehmer melden sich freiwillig für die Studie an.
- Es entstehen kurze und kostengünstige Kommunikationswege durch die Erreichbarkeit der Studierenden über den Emailverteiler der Justus Liebig Universität Giessen.
- Alle Teilnehmer haben einen BMI von > 25 und durch diese direkte Betroffenheit einen entsprechenden Leidensdruck.
- Die Teilnehmer kennen die Teilnahme an Studien zu Forschungszwecken und erklären sich bereit, die wissenschaftliche Studie durch Formulieren eigener Erfahrungen zu unterstützen.
- Die Studierenden sind aufgrund ihres Unialltages mit den Grundprinzipien der Gruppenarbeit vertraut, was im besten Fall den Vertrauensaufbau innerhalb der Gruppe begünstigt.

Zur Rekrutierung der Teilnehmer wurde ein Flyer (siehe Anhang 3) erstellt, welcher über das theaterpädagogische Angebot informierte. Dieser wurde über den E-Mailverteiler der Justus-Liebig-Universität Giessen am 24. 10. 2012 an die ca. 25.000 Studierenden der Fachbereiche 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10 und 11 gesendet. Die Studierenden des Fachbereichs 09 (Agrarwissenschaften, Umweltmanagement und Ökotrophologie) wurden nicht kontaktiert, um eine Voreingenommenheit der Studierenden bezüglich des Themas Ernährung zu vermeiden. Das Ergebnis der Rundmail erbrachte 14 Interessenbekundungen seitens der Studierenden. Die feste Teilnehmerzahl lag nach Klärung wesentlicher Ablauffragen und terminlicher Endkoordination bei 8 Teilnehmern aus den Studienrichtungen Geographie (1), Erziehung (3), Psychologie (2), Medizin (1) und Veterinärmedizin (1). Mit 8 Teilnehmern wurde das vorher definierte Teilnehmerminimum erreicht. Um noch weitere Teilnehmer zu gewinnen, wurde vier Wochen später, am 24.11.2012, über den Univerteiler nachrekrutiert. Die Phase der Nachrekrutierung erbrachte weitere 3 Interessenbekundungen und davon zwei Zusagen. Alle Teilnehmer wurden per E-Mail über die Termine, den Zeitrahmen, den Ablauf die Gruppenarbeit, der Notwendigkeit der Videodokumentation und der Teilnahme an einer moderierten Fokusgruppendifkussion informiert. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass es sich um einen Selbsterfahrungsworkshop handelt und die angewendeten Methoden in der Form noch nie zum Einsatz kamen.

In den letzten 10 Tagen vor Beginn sagten vier der zehn Teilnehmer kurzfristig ab. Dafür wurden u.a. folgende Gründe genannt: unerwartetes Arbeiten, Terminengpässe bezüglich anderer Univerpflichtungen oder private Termine. Zum Workshopbeginn am Freitag, den 14.12.2012 erschienen sechs Teilnehmer. Am zweiten Tag konnte aufgrund einer Erkältungskrankheit einer Teilnehmerin lediglich mit fünf Teilnehmern gearbeitet werden. Die Forscherin hat sich aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes dazu entschlossen, das Vorhaben dennoch umzusetzen, denn auch ein Verschieben in den Januar oder Februar 2013 hätte aufgrund der Prüfungszeiträume keine größeren Teilnehmerzahlen garantieren können.

Wie Tabelle 5 zeigt, handelte es sich bei der teilnehmenden Gruppe um eine sehr junge Gruppe (Durchschnittsalter 23 Jahre). Alle Teilnehmer haben Diäterfahrung und die meisten von ihnen haben versucht, durch vermehrtes Sporttreiben einen Gewichtsverlust herbeizuführen. Keiner der Teilnehmer war damit jedoch langfristig erfolgreich. Bezüglich der Theatererfahrung ist zu sagen, dass zwei Teilnehmer im Rahmen von Schulveranstaltungen mit Theatermethoden konfrontiert waren. Vier Studierende sind weiblich, ein Teilnehmer ist männlich.

Tab. 5: Die Gruppenzusammensetzung zur Erprobung des theaterpädagogischen Konzeptes

	Geschlecht	Alter	BMI	Diäterfahrung	Theatererfahrung
TN 1	w	23	25	Ja (Diät)	nein
TN 2	w	22	31	Ja (Diät)	Ja, Schule (Darstellendes Spiel)
TN 3	w	25	34	Ja (Diät, Sport)	Weihnachtsaufführung 3./4. Klasse
TN 4	w	26	25	Ja (Diät, Sport; Ess- und Gefühlstagebuch)	nein
TN 5	m	22	33	Ja (Diät, Sport, Selbsthypnose)	nein
TN 6	w	23	29	Ja, (Diät, Sport)	nein

6.2 Konzeption des Workshops GegenGewicht

Im folgenden Abschnitt werden die Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzungen des theaterpädagogischen Konzeptes vorgestellt. Für die Erprobung der theaterpädagogischen Methoden wurde eine Umsetzung in Workshopform gewählt, da diese Arbeitsform sehr stark der Arbeitsweise von Gruppenberatungen ähnelt. Bei beiden wird eine möglichst intensive, gemeinsame Arbeit der Teilnehmer, unter Berücksichtigung der Gruppendynamischen Prinzipien (vgl. Kapitel 2), ermöglicht.

Die Ziele des Workshops waren:

- die aus der Literatur und durch die Experteninterviews identifizierten theaterpädagogischen Methoden mit Übergewichtigen zu erproben.
- die theaterpädagogischen Methoden mit den Inhaltsthemen Ernährung und Übergewicht zu verbinden

Der Workshop wurde entsprechend der Teilnehmerzahl für zehn Teilnehmer konzipiert. Bei der Konzeption des Workshops wurde sowohl die Fachliteratur (Kapitel 3.8.2) als auch die Ideen der Praktiker aus den Experteninterviews (Kapitel 5.4) berücksichtigt. So wurden z.B. die Anregungen aller Interviewpartner bezüglich ausreichender Warm-up Übungen realisiert und ebenfalls einzelne konkrete Ideen von Praktikern aufgegriffen. Es wurden z.B., wie von IP 2 (S. 15, Abs. 141) empfohlen, verschiedener Schreibübungen

zur Annäherung an die Themen Ernährung und Übergewichtigkeit eingeplant oder Bilderrahmen als Requisiten (IP 1 S. 30, Abs. 149) verwendet.

Während des Workshops sollten der Arbeitsprozess und die Arbeitsergebnisse der Teilnehmer von einer Videokamera und/oder einem Fotoapparat zum Zweck der Dokumentation aufgezeichnet werden. Die Ergebnisse der Reflexionsrunden sollten ggf. auf Metaplankärtchen oder Din-A4-Zettel notiert und im Raum visualisiert werden. Die Teilnehmer wurden im Vorfeld auf die Notwendigkeit der Dokumentation hingewiesen und haben sich damit einverstanden erklärt.

Wie die Ergebnisse der Kapitel 3.8.2 und 5.4 zeigen, benötigen theaterpädagogische Aktivitäten einen ausreichenden Zeitrahmen, damit sich die Teilnehmer kennen lernen können, Vertrauen zueinander aufbauen und offen sind für eine kreative Arbeitsweise. Der für die Studierenden an einem Wochenende als zumutbar eingeschätzte Zeitrahmen wurde auf 1,5 Tage geschätzt. Für die Konzeption des theaterpädagogischen Workshops wurden 12 Stunden festgelegt, wovon vier Stunden am Freitag und acht Stunden am Samstag vorgesehen waren. Da der Workshop an zwei Tagen stattfinden sollte, mussten zwei theaterpädagogische Übungseinheiten konzipiert werden. Die zur Verfügung stehende Gesamtzeit wurde wie folgt auf die zwei Tage aufgeteilt: Freitag vier Stunden (14.00 – 18.00 Uhr) und Samstag acht Stunden (10.00 – 18.00 Uhr, inkl. einer Stunde Mittagspause) (vgl. Bild 23 a und b).

Bild 23a: Übungseinheit am **Freitag** mit Zeit- und Inhaltsangaben

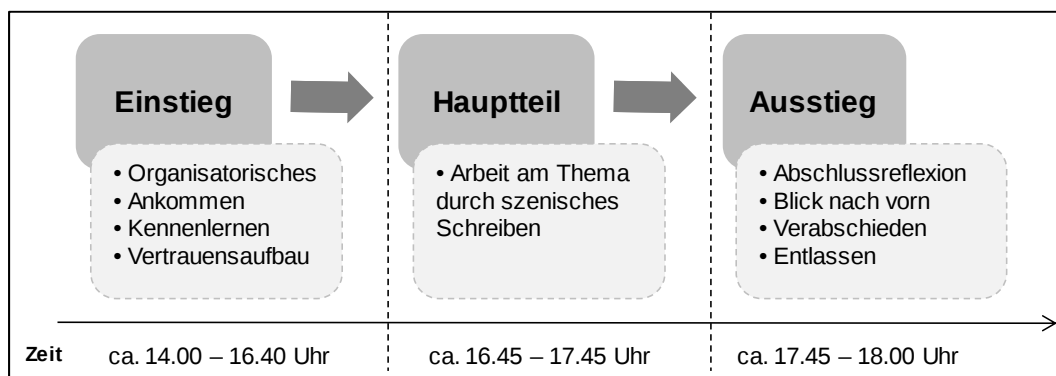
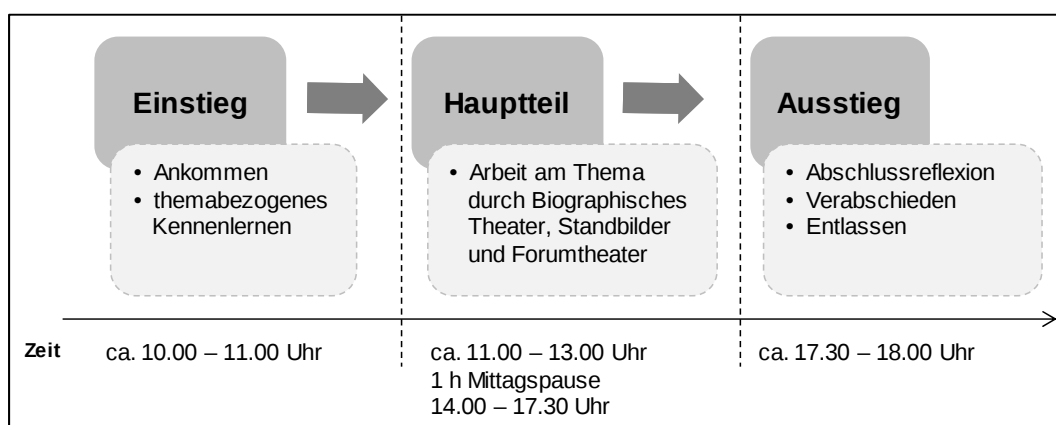


Bild 23b: Übungseinheit am **Samstag** mit Zeit- und Inhaltsangaben



Übungseinheit am Freitag

Zu Beginn des Workshops am Freitag sollten zunächst organisatorische Fragen geklärt, sowie das Kennenlernen der Teilnehmer untereinander und der Spielleiterin (SL) (hier: Forscherin²³) gefördert werden. Der Freitagstermin sollte hauptsächlich für die Umsetzung einiger theaterpädagogischer Basisübungen (z.B. Raumlauf (vgl. Kapitel 3.8.2.1)) genutzt werden mit dem Ziel, aus den teilnehmenden Individuen eine Gruppe zu formen. Dazu wurden gruppen- und ensemblebildende Übungen ausgewählt. Diese ermöglichen die Entwicklung von Spielfreude und fördern somit kreatives Arbeiten. Unterstützend für eine gute Arbeitsatmosphäre wurden auch Übungen zum Vertrauen und zur Fehlerfreundlichkeit in das Konzept integriert. Da die angeleiteten Übungen primär keinen inhaltlichen Bezug zum Thema Ernährung bzw. zur Übergewichtigkeit haben, werden sie an dieser Stelle lediglich mit ihrer jeweiligen Zielsetzung und Zeitvorgabe genannt (Tabelle 6).

Um eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Essen/Ernährung/Übergewicht zu ermöglichen, wurde eine ca. einstündige Schreibwerkstatt konzipiert. Die Schreibwerkstatt bringt aus Sicht der Forscherin den Vorteil, dass mit der Methode des Schreibens an den Alltag der Studierenden (z.B. Schreiben von Hausarbeiten und Klausuren) angeknüpft werden kann. Die Studierenden sind es gewöhnt, selbst unter Zeitdruck etwas zu schreiben, sodass die Methode lediglich in Bezug auf das Thema und die Kreativität als neu eingestuft wurde. Um die Teilnehmer nicht mit den Methoden des freien Schreibens zu überfordern, wurden geleitete Schreibübungen ausgewählt, welche die Teilnehmer nach Belieben ausprobieren sollten. Zuvor sollte in Anlehnung an die Empfehlungen von HIPPE (2011,35ff) die eigene „innere Kritische Stimme (IKS)“ identifiziert und ausgeschaltet werden. Die IKS ist nach HIPPE eine Instanz, die Dinge bewertet, einordnet und vergleicht. Im Alltag gibt die IKS Orientierung und schützt vor Reizüberflutung. Beim kreativen Schreiben verlangsamt sie jedoch durch permanente Infragestellung und Bewertung des Geschriebenen den kreativen Prozess und sollte demzufolge ausgeschaltet werden. Zu Beginn der Schreibwerkstatt sollten alle Teilnehmer ein 3-Minuten-Fragment schreiben (vgl. HIPPE 2011,39f). Als Schreibstimulus (vgl. BÖTTCHER 2010,27) dienten verschiedene Zitate, wie z.B. „*Kochkunst = Eine ebenso angenehme wie heimtückische Methode, Muskelfleisch in Bauchspeck zu verwandeln*“, die durch die SL vorgelesen wurden. Die geschriebenen Fragmente sollten durch die Einführung eines Lesestuhls durch die Teilnehmer selbst präsentiert werden. Eine daran anschließende schriftliche Themensammlung (**Assoziationsfeld plus**) zum Thema Übergewichtigkeit sollte angeschlossen werden, um viele Anregungen für die Weiterarbeit zu erhalten. Die Spielleiterin sollte im Anschluss daran verschiedene strukturgebende Schreibübungen (siehe Tabelle7) vorstellen und plante 30 Minuten Zeit zum Ausprobieren dieser ein. Dabei sollten die Teilnehmer selbst entscheiden, wie viele der Schreibübungen sie ausprobieren möchten. Generell scheinen Schreibverfahren, die durch Vorgaben, Regeln oder Muster in ihrer Komplexität reduziert sind geeigneter für Anfänger des Kreativen Schreibens, da die Teilnehmer nicht ausschließlich auf ihre eigenen Erfahrungen und Assoziationen angewiesen sind (vgl. BÖTTCHER 2010,25). Die entstandenen Textfragmente sollten der Gruppe ebenfalls durch die Teilnehmer selbst vorgelesen werden.

²³ Auf die Schwierigkeit der Doppelrolle Forscherin und Spielleiterin wird in Kapitel 8 ausführlich eingegangen.

Tab. 6: Übungen der Arbeitsphase am Freitag

Name der Übung	Zielsetzung	Zeit
ORGANISATORISCHES	Orientierung ermöglichen	ca. 15 Min.
HÄNDE FALTEN (vgl. <i>HIPPE 2011,24</i>)	Sich Einstimmen auf neue Erfahrungen	ca. 15 Min.
BILDERVORSTELLUNG (vgl. <i>PLATH 2009,117</i>)	Kennenlernen	ca. 15 Min.
RAUMLAUF (vgl. <i>VLCEK 2009,32</i>) mit Fokus auf Ich Raum die Anderen	Ankommen Warm up Wahrnehmung (Ich, Raum, die Anderen)	ca. 15 Min.
NAMENSSPIELE MIT BALL (modifiziert nach <i>VLCEK 2009,30</i>)	Kennenlernen Namen Lernen Konzentration	ca. 5 Min.
PARTNER-INTERVIEW (modifiziert nach <i>PLATH 2009,119</i>)	Kennenlernen	ca. 20 Min.
KLATSCHKREIS (modifiziert nach <i>VLCEK 2009,47</i>)	Wachheit fördern Wahrnehmung schulen Schnelligkeit und Reflexion fördern Spielfreude fördern	ca. 5 Min.
SPIEGELÜBUNG (modifiziert nach <i>BOAL 1989,209ff</i>)	Vertrauensaufbau Wahrnehmung schärfen Kooperation fördern	ca. 15 Min.
1-2-3 (vgl. <i>KOCH 2006,68</i>)	Konzentration Fehlerfreundlichkeit Gemeinsam Lachen Spielfreude fördern	ca. 15 Min.
ZUNGENBRECHER ÜBUNG ²⁴	Fehlerfreundlichkeit Gemeinsames Lachen	ca. 15 Min.
AUFTRITTSÜBUNG ²⁵	Bühnenpräsenz Wertschätzung fördern	ca. 10 Min.
ASSOZIATIONSKREIS MIT BALL (vgl. <i>PFEIFFER/LIST 2009,20</i>)	Wachheit fördern Spontanität fördern Gruppe	ca. 10 Min.
OMAGE EN MAGRIT ²⁶	Spielfreude wecken Spontanität fördern Gruppe	ca. 10 Min.
COMPLETE THE IMAGE (vgl. <i>JUSTO 2004,266</i>)	Standbilder stellen lernen Spielfreude wecken Spontanität fördern	ca. 10 Min.

²⁴ Die Übung hat die Forscherin während eins Workshops bei Harald Hahn zum Theater der Unterdrückten am 11. 07. 2012 in Berlin kennengelernt

²⁵ Kennengelernt im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) an der Theaterwerkstatt Heidelberg

²⁶ Kennengelernt im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Tab. 7: Übungen der Schreibwerkstatt

Namen der Schreibübungen	Erklärung
3-MINUTEN-FRAGMENT (vgl. HIPPE 2011,39)	Über die Dauer von 3 Minuten wird ein eigener Ich-Text einer erfundenen Figur geschrieben. Schreibimpuls sind hier Zitate über das Thema Essen
ASSOZIATIONSFELD PLUS (vgl. HIPPE 2011,42)	Auf ein Startzeichen rufen alle Teilnehmer der Spielleiterin Begriffe zum Oberthema Übergewichtigkeit zu, welcher diese auf einen großen Bogen Papier notiert
ELFCHEN (vgl. BÖTTCHER 2010,53)	Kurzes Gedicht mit einer vorgegebenen Form, bestehend aus 11 Wörtern, die in fester Folge auf fünf Zeilen verteilt werden
SCHREIBEN ZU REIZWÖRTERN (Text aus Wortsammlung) (vgl. BÖTTCHER 2010,24, HIPPE 2011,54)	Mind. 3, max. 10 Begriffe aus der Brainstormingliste werden zur Produktion eines Ich-Textes einer erfundenen Figur genutzt
LETZTES WORT, ERSTES WORT (vgl. HIPPE 2011,57)	Text in Ich-Form, bei dem jeder Satz mit dem letzten Wort des vorangegangenen Satzes beginnt.
FRAGENKATALOG (vgl. HIPPE 2011,58)	Text welcher nur aus Fragen besteht
JEDER SATZ IST GLEICH, DER LETZTE IST ANDERS (modifizierte Übung Rondell (vgl. BÖTTCHER 2010,57))	z.B. Es war einmal ... Es war einmal.... Heute ist!

Zum Abschluss des Freitags sollten die in der Schreibwerkstatt gemachten Erfahrungen verbal ausgetauscht und der gesamte Tag durch folgende Fragen reflektiert werden: „*Wie habe ich den heutigen Tag erlebt?*“ und „*Für morgen wünsche ich mir ...*“. Ein Abschlussritual (**Übung: Aus-Schluss-Basta** nach BEERMANN, SCHUBACH 2006,114) sollt den Tag auch körperlich zum Abschluss bringen. Für die Ausstiegsphase wurden 30 min. geplant.

Übungseinheit am Samstag

Der Samstag sollte nach einem kurzen Warm-up der Teilnehmer genutzt werden, um inhaltlich zum Thema Ernährung bzw. Übergewichtigkeit mit der Gruppe zu arbeiten. Zu Beginn der Arbeitsphase sollten die Teilnehmer Gelegenheit bekommen, Anmerkungen oder Fragen zum Vortag zu stellen. Im Anschluss daran wurde ein körperliches Warm-up zum Ankommen der Teilnehmer konzipiert. Die Übung **Raumlauf Stehen und Gehen** wurde in das Konzept aufgenommen. Bei dieser Variation des Raumlaufs sollte im Wechsel immer ein Teilnehmer stehen bleiben, was auch die anderen Teilnehmer dazu bewegt, ebenfalls stehen zu bleiben. Der Impuls zum Weiterlaufen soll dann wiederum von einem anderen Teilnehmer gegeben werden (vgl. KRAMER 2008,131). Ziele der Übung sind Wahrnehmungsschärfung, Zusammenarbeit, Gruppenbildung und körperliches Warm-up. Durch die Umkehrung der Wortbedeutung von Stehen und Gehen

(Stehen bedeutet Gehen, Gehen bedeutet Stehen) sollten zusätzlich die Konzentrationsfähigkeit und die Wachheit geschult werden.

In Anlehnung an die von PLATH (2009,117) vorgeschlagene Übung **Geschichten aus Bildern** (siehe Kapitel 2.8.2.2) wurde eine inhaltliche Vorstellungsrunde entwickelt. Dazu wurden Bilder mit verschiedenen Statements zu den Themen Essen, Ernährung und Übergewichtigkeit aus Zeitschriften zusammengetragen, auf ein weißes DinA4 Blatt geklebt und im Bühnenraum verteilt (siehe Bild 24). Anhand dieser 'Bildergalerie' sollten sich die Teilnehmer ein bis zwei Bilder aussuchen, die Aspekte der individuellen Einstellung zum Thema Ernährung widerspiegeln oder konkrete Situationen darstellen, welche für die Teilnehmer von Bedeutung sind. Im Anschluss sollten die gewählten Abbildungen durch die Teilnehmer erläutert und ein persönlicher Bezug dazu hergestellt werden. Diese Übung wurde entwickelt, um einen Einstieg in die inhaltliche Arbeit zu ermöglichen, aber den Teilnehmern gleichzeitig noch die Möglichkeit zu geben, selbst zu entscheiden, wie viel sie in dieser frühen Arbeitsphase über sich preisgeben wollen.

Bild 24: Bildbeispiele aus der Übung Geschichten aus Bildern



Als nächstes wurde die Übung **Hungerzustände** in Anlehnung an die Raumlauübung nach VLCEK (2009,32) entwickelt. Im Rahmen der Übung sollten sich die Teilnehmer in die verschiedenen Sättigungsstufen „hungrig“, „satt“, „überfressen“ hineinversetzen. Ausgehend von einem Raumlaf sollten sich die Teilnehmer nacheinander in die verschiedenen Hungerzustände hineindenken und spüren, wie der jeweilige Hungerzustand

die Emotionen und die Körperhaltung bzw. die Körperwahrnehmung beeinflusst. Ziele der Übung sind neben der Sensibilisierung für den eigenen Körper auch das Erkennen, dass Körper, Gefühl und Essen zusammenhängen. In einer anschließenden Reflexionsrunde sollten die gemachten Erfahrungen ausgetauscht werden. Die Durchführungszeit (inklusive Reflexion) wurde auf 20 Minuten geschätzt.

Die Übung **Das Schöne an mir** wurde aufgrund der Anregungen von Interviewpartnerin 1 (S. 30, Abs. 149) konzipiert. Die Teilnehmer sollten Zeit bekommen, vier Körperpartien bzw. –stellen zu identifizieren, die sie an sich mögen und drei Körperpartien, die sie weniger mögen. Die gefundenen Körperregionen sollten im Anschluss daran mit Hilfe eines Bilderrahmens hervorgehoben werden. Die Körperhaltung und die Mimik sollten so eingesetzt werden, dass von außen eine klare Haltung in Bezug auf die jeweilige Körperpartie sichtbar wird. Die Teilnehmer sollten dann ihre Körperpartien in eine Reihenfolge bringen, wobei mit einer bevorzugten Körperregion begonnen und geendet werden sollte. Im Rahmen einer Kurzpräsentation sollte die Gruppe zunächst halbiert werden, sodass niemand allein die Arbeitsergebnisse vor der Gesamtgruppe präsentieren musste und es immer auch Zuschauer gab. Eine Teilgruppe sollte ihre Ergebnisse zeigen, indem die Teilnehmer in jeder Körperhaltung für ca. 10. Sekunden „einfrieren“ (Freeze) und dann gemeinsam einen Wechsel hin zur nächsten realisieren. Die Ergebnispräsentation sollte durch die Auswahl eines passenden Liedes durch die Spielleiterin unterstützt werden. Dann sollten die Gruppen gewechselt werden. Die Schwierigkeiten dieser komplexeren Übung waren a) die jeweiligen Körperpartien zu identifizieren und dazu Stellung zu beziehen b) dem Gefundenen einen theatralen Ausdruck zu geben durch Einsatz von entsprechender Mimik, Gestik und Körperhaltung, c) die Unterstützung des Erarbeiteten durch ein Requisit (Bilderrahmen), d) das Festlegen einer Reihenfolge in Vorbereitung auf die Präsentation, e) das Präsentieren vor Zuschauern unter Berücksichtigung eines gemeinsamen Agierens in einer Gruppe. Wichtig bei der Übung sollte es sein, dass die Teilnehmer sich mit der Aufgabe wohl fühlen, genug Zeit bekommen und sich im Rahmen der Präsentation nicht vorgeführt fühlen. Eine angenehme Arbeitsatmosphäre sollte durch inspirierende Musik entstehen und durch das wertschätzende Klatschen nach jeder Präsentation erreicht werden. Für die Durchführung und Reflexion der Übung wurden ca. 45 Minuten geplant.

Die Übung **Individualstandbilder** wurde in Anlehnung an die Interviewpartner IP 6 (S. 15, Abs. 95) und IP 3 (S. 4, Abs. 28) konzipiert, damit sich die Teilnehmer mit der Methode des Statuentheater von BOAL vertraut machen, da diese als Voraussetzung für die spätere Arbeit an den problematischen Alltagssituationen gesehen wird. Gleichzeitig sollten die Teilnehmer auch einen zunächst nonverbalen Zugang zu den Themen Ernährung/Essen/Übergewicht bekommen. Die Teilnehmer sollten die individuelle Antwort auf ein durch die Spielleiterin vorgetragenes Statement in ein Standbild übersetzen. Ein Standbild besteht aus einer Person, die eine klare Situation bzw. Haltung einnimmt und in dieser innehält. Durch das Nachstellen und Innehalten gelingt das Nachfühlen in die Körperhaltung besser (vgl. KRAMER 2008,143) und ermöglicht so die stärkere Einbeziehung auch der emotionalen Ebene. Folgende Statements sollten durch die Spielleiterin vorgegeben werden: 1. *Das ist mein Bild von Zufriedenheit bzw. Glück ...*, 2. *In Gesellschaft fühle ich mich oft ...*, 3. *Wenn ich schlanke Menschen sehe, denke ich ...*, 4. *Wenn ich in den Spiegel gucke, mache ich Folgendes ...*, 5. *Irgendwann möchte ich Folgendes über mich denken/sagen können...*, Die Teilnehmer sollten die Übung im

Anschluss mit eigenen Statements ergänzen. Für die Durchführung und Reflexion der Übung wurden ca. 20 Minuten eingeplant.

Nach einem ähnlichen Grundmuster sollten im Anschluss **Gruppenstandbilder** zu verschiedenen für die Gruppe relevanten Themen (z.B. Schlankheitswahn) entwickelt werden. Die Themenvorschläge sollten wie Bildtitel formuliert aus der Gruppe selbst kommen. Ein Teilnehmer sollte nach Nennung des Titels auf die Bühnenfläche gehen und in einer bestimmten Körperhaltung einfrieren. Der nächste Teilnehmer sollte sich nun möglichst harmonisch in das Bild mit einem weiteren Standbild einfügen. Das Gruppenbild sollte dann fertig sein, wenn entweder alle Teilnehmer im Gruppenbild stehen, oder wenn keine neuen Ideen eingebracht werden. Als eine weiterführende Möglichkeit ein Gruppenstandbild zu bauen sollte das „Modellieren von Teilnehmern“ durch die Spielleiterin vorgestellt werden. Dazu sollte immer ein Teilnehmer seinem inneren Bild folgend die anderen Teilnehmer zu einem Gruppenbild zusammenstellen und entsprechen modellieren. Für diese beiden Übungen wurden 20 min Bearbeitungszeit eingeplant.

Als eine Abwandlung der Gruppenstandbilder sollten in einem nächsten Schritt **Theatermaschinen** zu den aus Teilnehmersicht relevanten Themen entwickelt werden. Das Maschinentheater erzeugt in Form einer Maschine eine Metapher für gesellschaftliche Systeme oder persönliche Problemfelder. Dabei wird das jeweils Typische der Situation oder des Problems als ein Maschinenteil von den Teilnehmern dargestellt. Auf diese Weise können unterschiedliche Facetten eines Themas durch monotone Bewegungen und Geräusche verdeutlicht werden (vgl. AHMANN 2010,71). Ähnlich der Gruppenstandbildermethode sollten die Teilnehmer auf der Bühne eine Körperhaltung einnehmen und zu dieser ein passendes Geräusch (Töne, Sätze, Gedanken) und eine Bewegung machen. Geräusch und Bewegung werden beliebig oft wiederholt. Ein anderer Teilnehmer sollte sich ebenfalls in das Maschinenbild einfügen, indem er ebenfalls ein Geräusch und eine Bewegung einbringt. Auf diese Weise sollte die Maschine fortgesetzt werden, bis alle Teilnehmer Bestandteil der Maschine sind oder keine Ideen mehr eingebracht werden. Die Spielleitung sollte durch Vorgaben (z.B. der Diätwahnsinn, die Lebensmittelindustrie, die Macht der Medien) die Teilnehmer motivieren eigenen Maschinenideen einzubringen. Die Übung wurde für eine Zeit von ca. zehn Minuten konzipiert.

Das Stauen- bzw. Bildertheater wird in der Fachliteratur (vgl. BOAL 1989,71) als auch durch die Interviewpartner (IP 1, S. 9, Abs. 22 und S. 16f, Abs. 66 und Abs. 68; IP 2, S. 10, Abs. 97; IP 7, S. 2, Abs. 2; IP 5, S. 3, Abs. 18 und S. 10, Abs. 76) als eine Methode beschrieben, die einfach in der Handhabung ist und somit auch für theaterunerfahrene Teilnehmer geeignet ist. Das Statuen- bzw. Bildertheater wird auch von IP 2 (S. 20, Abs. 134) und IP 4 (S. 18, Abs. 151) als konkrete Arbeitsmethode vorgeschlagen, um sich den Themen Ernährung und Übergewichtigkeit zu nähern.

Die **einstündige Mittagspause** sollte im Rahmen eines gemeinsamen Mittagessens genutzt werden, um Erfahrungen auszutauschen und informelle Gespräche anzuregen.

Um die Teilnehmer nach der Mittagspause „abzuholen“, wurde eine **Entspannungsübung** in das Konzept aufgenommen. Dazu sollten die Teilnehmer entspannt auf dem Rücken liegen, einer Entspannungsmusik lauschen und wenn möglich das Körpergewicht

an den Boden abgeben. Die Spielleiterin sollte die Entspannungsübung verbal anleiten. Für die Übung wurden ca. zehn Minuten Zeit eingeplant. Bei Bedarf sollte noch eine Massageübung zu zweit angehängt werden, die weitere zehn Minuten dauern sollte.

In einem nächsten Schritt sollten gemeinsam mit der Gruppe **Alltagssituationen** zum Thema Ernährung oder Übergewichtigkeit gesammelt werden, mit denen die Teilnehmer **Schwierigkeiten** haben. Diese Situationen könnten u.a. negative Erfahrungen aufgrund des Körpergewichtes thematisieren (z.B. Mobbing Situationen) oder Situationen, bei denen es den Teilnehmern schwer fällt, sich an die eigenen Vorsätze zu halten (z.B. Ablenkung beim Essen, Essen aus Langeweile, Schwierigkeiten beim Lebensmitteleinkauf). Die Themen, bzw. konkreten Situationen sollten auf je einen Din-A4-Zettel geschrieben und im Raum verteilt werden. In einer anschließenden Auswahlphase sollten sich die Teilnehmer für die Bearbeitung ein bis zwei konkreter Situationen entscheiden, indem sie sich zu dem entsprechenden Din-A4-Blatt stellen. Zu den zwei meistgewählten Situationen sollten dann in einer längeren Arbeitsphase **Maschinentheater** und **Standbilder** gebaut werden, die zunächst die schlechte IST-Situation (das Realbild) darstellen. Die Realstandbilder sollten dann in einem weiteren Schritt so verändert werden, dass Lösungsvorschläge ersichtlich werden (das Idealbild). Es sollten nach Möglichkeit mehrere Lösungsvorschläge für die Situation in der Gruppe entwickelt werden. Sollten keine neuen Lösungsvorschläge mehr eingebracht werden, werden die erarbeiteten Lösungsstrategien in einer Reflexionsrunde (dem Forum) auf ihre Umsetzbarkeit im Alltag hin diskutiert. Für die Bearbeitung der schwierigen Alltagssituationen wurden 2,5 Stunden veranschlagt. Der großzügige Zeitraum wurde gewählt, weil die Spielleiterin möglichst flexibel die Übung anleiten und spontan auf die Impulse (Wünsche, Verweigerungen) der Gruppe reagieren wollte. Es wurden zusätzlich noch zwei weitere Übungen in das Konzept aufgenommen, falls die Teilnehmer Schwierigkeiten bei der Bearbeitung haben, bzw. der Arbeitsprozess schneller beendet wird als erwartet. So sollten in einer Zusatzübung (**Normen-Werte-Übung**) prägende Sätze aus der Kindheit als Standbilder thematisiert werden. Die zweite Zusatzübung sollte die Teilnehmer veranlassen, folgende **Satzanfänge** zu beenden, um über den Grad der Selbst- und Fremdbestimmung in Bezug auf die Themen Essen und Ernährung zu reflektieren: „Ich sollte ...“ und „ich will...“ Für diese Zusatzübungen wurde ca. eine Stunde Zeit für die Erarbeitung und die Ergebnispräsentation eingeplant.

Zum Körperlichen Abschluss des Workshops sollte erneut das Ritual **Aus-Schluss-Basta** durchgeführt werden. Um die Workshoperfahrungen auszutauschen wurde ein **Blitzlicht** in Anlehnung an die Übung **Satt geworden?** von BAER et al. (1998,124) mit vorbereiteten Satzanfängen konzipiert, die die Teilnehmer individuell beenden sollten. Folgende Sätze wurden ausgewählt: „*Ich packe meinen Picknickkorb und nehme vom heutigen Tag mit ...*“, „*Nachschlag oder das Rezept zum Nachkochen hätte ich gerne von ...*“ und „*Mir hat nicht geschmeckt, dass ...*“.

Die Teilnehmer sollten nach dem Blitzlicht in eine 15 minütige Pause entlassen werden, um im Anschluss daran an einer Fokusgruppendifkussion teilzunehmen.

Neben den konzipierten Übungen wurden immer wieder Phasen des Erfahrungsaustauschs eingeplant. Die **Reflexion** sollte das Erlebte verbalisierbar machen, um die gemachten Erfahrungen auch kognitiv bewerten zu können. Zeit zur Reflexion wurde nach jeder

größeren Übungseinheit einkalkuliert. Dazu sollten die Teilnehmer im Stehen oder im Sitzen ihre gemachten Erfahrungen mitteilen und mit den anderen austauschen.

Tabelle 8 fasst die konzipierten Übungen mit ihrer jeweiligen Zielsetzung und Zeitdauer zusammen.

Tab. 8: Übungen der Arbeitsphase am Samstag

Name der Übung	Zielsetzung	Zeit
verbal Ankommen	Fragen zum Vortag klären Orientierung ermöglichen	ca. 5 Min.
RAUMLAUF STEHEN UND GEHEN vgl. KRAMER 2008,131	Körperliches Warm-Up Wahrnehmung Konzentration	ca. 10 Min.
GESCHICHTEN AUS BILDERN modifiziert nach PLATH 2009,117	Kennenlernen (mit Ernährungsbezug)	ca. 15 Min.
RAUMLAUF HUNGERZUSTÄNDE modifiziert nach VLCEK 2009,32	Sensibilisierung für den eigenen Körper	ca. 20 Min. (inkl. Reflexion)
DAS SCHÖNE AN MIR modifiziert nach IP 1, S. 30, Abs. 149	Sensibilisierung für den eigenen Körper Selbststärkung, Ausbau Selbstwert	ca. 45 Min. (inkl. Reflexion)
INDIVIDUALSTANDBILDER modifiziert nach BOAL 1989,244	Eigenen Haltung (innerlich und äußerlich) identifizieren	ca. 20 Min. (inkl. Reflexion)
GRUPPENSTANDBILDER modifiziert nach BOAL 1989,244	Komplexe (Problem)Situationen visualisieren	ca. 20 Min. (inkl. Reflexion)
MASCHINE vgl. AHMANN 2010,71	Verfremdete Darstellung von bekannten Alltagssituationen Spielfreude	ca. 15 Min. (inkl. Reflexion)
ENTSPANNUNGSÜBUNG modifiziert nach PFEIFFER/LIST, 2009,21	Entspannen, Ausruhen Ankommen nach der Mittagspause	10 Min.
SCHWIERIGE ALLTAGSSITUATIONEN	Bearbeitung schwieriger Alltagssituationen	2,5 h
AUS-SCHLUSS-BASTA vgl. KOCH 2006,114	Körperlicher Abschluss	2 Min.
BLITZLICHT SATT GEWORDEN? vgl. BAER et al. 1998,124	Inhaltlicher Abschluss Erfahrungsaustausch Feedback	15 Min.

6.3 Kritische Betrachtung des Workshopkonzeptes

Obwohl viele theaterpädagogische Methoden aufgrund der Fachliteratur (siehe Kapitel 3.8.2) und der Experteninterviews (siehe Kapitel 5.4) als geeignet für eine Übertragung in den Anwendungsbereich der Ernährungsberatung eingeschätzt wurden, fanden nicht alle Methoden Eingang in die Konzeption des Workshops. Die Gründe dafür sollen an dieser Stelle erläutert werden.

Viele der theaterpädagogischen Methoden sind für den zur Verfügung stehenden Zeitraum von 1,5 Tagen zu komplex. Da sich der Theaterworkshop GegenGewicht in erster Linie an theaterunerfahrene Teilnehmer richten sollte, war neben der Zeit die Theatererfahrung der Teilnehmer limitierender Faktor für die Auswahl der Methoden. Es musste davon ausgegangen werden, dass den Teilnehmern die grundlegendsten theaterästhetischen Mittel (z.B. Freeze, Zeitlupe) und Aspekte der Bühnenpräsenz (durchgängige Körperspannung auf der Bühne, nicht privat werden, laut und deutlich sprechen, nicht mit dem Rücken zum Publikum spielen) unbekannt sind. Diese theatralen Grundlagen sind jedoch nötig, um komplexe Theatermethoden anwenden zu können. Ein weiterer Grund für das Verwerfen komplexer Theatermethoden lag in der Zielsetzung des Workshops begründet. Es sollten in erster Linie solche Methoden zum Einsatz kommen, die den Teilnehmern neue Erfahrungen u.a. im Bereich der Körperwahrnehmung sowie der Visualisierung und theatralen Bearbeitung eigener Alltagsschwierigkeiten ermöglichen. Gleichzeitig sollten die eingesetzten Methoden aber auch handhabbar im Bereich der Ernährungsberatung sein, d.h. zeitlich und inhaltlich nicht zu komplex strukturiert. Hochkomplizierte Methoden waren zur Erreichung der Zielsetzung nicht nötig. Es mussten vielmehr Methoden ausgewählt werden, die den Bedürfnissen und Erfordernissen der Gruppe angepasst sind, bzw. solche, die der Zielgruppe entsprechend modifizierbar sind.

Die **Forumtheater** als eine Methode **des Theaters der Unterdrückten** wurde aus diesem Grund nicht in der Konzeption des Workshops berücksichtigt. Beim Forumtheater wird eine persönliche Narration eines Teilnehmers in Form einer Modellszene durch Improvisation erarbeitet, vorgespielt und mit Hilfe der Zuschauer mögliche Veränderungsschritte improvisiert (vgl. BOAL 1989,82f). Das Spielen einer Szene war hier begrenzender Faktor bei der Auswahl der Methode des Forumtheaters. Theaterunerfahrene Workshopteilnehmer eine möglichst authentische und präzise Szene entwickeln zu lassen, wurde von der Forscherin als zu schwer eingeschätzt. Ein Anliegen bzw. Anspruch der Spielleiterin war es, die Teilnehmer in keiner Minute des Workshops zu überfordern, sondern Erfolgserlebnisse mit den Theatermethoden zu schaffen. Eine so komplexe und fortgeschrittene Theatermethode wie die des Forumtheaters wurde bei der gegebenen Zeitvorgabe als ungeeignet eingestuft.

Auch die **introspektiven Methoden** des Theaters der Unterdrückten (Regenbogen der Wünsche und Polizist im Kopf) fanden ebenfalls keinen Eingang in das Workshopkonzept. Auch diese Methoden werden als sehr komplex beschrieben (vgl. WEINTZ 2004,13f; BOAL 2006). Des Weiteren werden die introspektiven Methoden in der Fachliteratur auch als Methoden des therapeutischen Theaters bezeichnet, da sie das Ziel haben, internalisierte Unterdrückungsmechanismen bewusst zu machen (vgl. NEE 2010,10). Obwohl BOAL den Begriff Therapie als „*Lernen über sich selbst*“ (NEUROTH 1994,69) definierte und nicht als Heilung psychischer Krankheiten verstand, kann die Methode therapeutisch wirksam sein. Generell weisen die Interviewpartner 6, (S. 11, Abs. 62) und 4 (S. 13, Abs. 102) darauf hin, dass der Einsatz der Methoden des Theaters der Unterdrückten in einem nicht therapeutischen Rahmen psychisch stabile Menschen voraussetzt, da die Methoden eine besondere Emotionalität hervorrufen können. Die Grenze zu therapeutischen Prozessen sollte die Spielleiterin kennen und diese klar setzen können (IP 6, S. 11, Abs. 64). Interviewpartner 5 (S. 21, Abs. 98) schlägt den Einsatz der neueren Methoden BOALS erst in einem späteren Arbeitsschritt vor, wenn die Teilnehmer

ein größeres Vertrauen untereinander aufgebaut haben. 1,5 Workshoptage schienen hier also auch zu kurz, um ein solches Verhältnis aufzubauen, dass die Arbeit an zentralen Inhalten bzw. Themen ermöglicht.

Die Methoden des **Chorischen Theaters** fanden nicht explizit Eingang in das Workshopkonzept. Das gemeinschaftsstiftende Prinzip des Chorischen Theaters wurde jedoch als Arbeitsgrundlage genutzt, indem ensemblebildende Übungen (siehe z.B. Übung Gehen und Stehen am Samstagvormittag) in das Konzept aufgenommen wurden. Darüber hinaus wird das Chorische Theater als ästhetisches Gestaltungselement gesehen, welches in einer kurzen Arbeitsphase von 1,5 Tagen nicht zum Einsatz kommen konnte. Der Chor als Gestaltungselement kann aber bei längerer Zusammenarbeit und konkreter Erarbeitung von Szenen durchaus gewinnbringend eingesetzt werden. Der Chor könnte beispielsweise die unterschiedlichen Slogans der Lebensmittelwerbung verkörpern und die Einzelperson damit konfrontieren. Hierfür wären aber Vorübungen zum Chorischen Sprechen und Bewegen von Nöten, damit die Individuen der Gruppe als Gemeinschaft erkennbar sind. Dies könnte jedoch unter alleiniger Fokussierung auf die Methoden des Chorischen Theaters in 1,5 Tage zu erreichen sein.

Die **Clownerie** liefert grundsätzlich interessante Übungen und Spiele für die Anwendung in der Ernährungsberatung. Die Beschäftigung mit den Prinzipien des Clowns kann zu einer Änderung der Lebenshaltung führen, indem der Mensch einen Sinn für die Komik des Alltags entwickelt, sich selbst wertschätzt, seine Würde ernst nimmt und dadurch mutiger wird. Aus dieser Lebenshaltung wird das Lachen zu einer Kraft, die den Menschen dabei unterstützt, die Herausforderungen des Lebens anzunehmen und mit Alltagshindernissen besser fertig zu werden (vgl. KARNATH 2008,109 und 126; GILMORE 2011,8;). Die Entwicklung einer solchen Lebenshaltung ist auch für die Menschen in ernährungsberaterischen Zusammenhängen interessant, da sie somit selbstgestärkt Schritte in Richtung einer Verhaltensänderung gehen könnten. Diese Selbststärkung braucht jedoch Zeit und kann nur über eine kontinuierliche Beschäftigung mit der Methodik der Clownerie erreicht werden. Für einen 1,5 tägigen Workshop, der sich auch anderer theaterpädagogischer Methoden bedienen sollte, scheinen die Clownsübungen zu komplex. Gleichzeitig werden die Übungen als körperlich und emotional sehr expressiv beschrieben (vgl. BARTELS 2010; GILMORE 2011,48ff) und sind somit aus Sicht der Spielleiterin für theaterunerfahrene Teilnehmer weniger geeignet.

Methoden des Erzähltheaters wurden ebenfalls nicht explizit zur Konzeption des Theaterworkshops GegenGewicht herangezogen. Zwar sollte es im Workshopverlauf auch narrative Passagen geben (z.B. die Übungen Paarinterview und Bildervorstellung), diese sollten aber nicht als Erzähltheatermethoden verstanden werden, da sie überwiegend dem Kennenlernen der Teilnehmer dienen. Das Erzähltheater bietet eine Vielfalt an Erzählformen (vgl. KURZENBERGER 1998,212), die sich aus Sicht der Spielleiterin auch im Anwendungsfeld der Ernährungsberatung gut umsetzen ließen. So könnten z.B. eigene Essbiographien verfremdet werden oder in Anlehnung an nacherzählte Märchen Bezüge zum eigenen Essverhalten hergestellt werden. Einen ähnlichen Vorschlag machte auch Interviewpartnerin 1 (S. 27, Abs. 129ff). Voraussetzung für den Einsatz von Erzähltheatermethoden ist aber ein geeigneter zeitlicher Rahmen oder die alleinige Fokussierung auf diese Methode. Narrative Theatermethoden werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit ähnlich wie das chorische Theater als ästhetisches Gestaltungselement

verstanden, um die entwickelten Szenen zu verfremden und somit den künstlerischen Wert des Gezeigten zu erhöhen.

6.4 Die Fokusgruppendifkussion

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie die angeleiteten Methoden von den Teilnehmern erlebt wurden. Um dies zu erheben, wurde eine Fokusgruppendifkussion im direkten Anschluss (15.12.2012) an den theaterpädagogischen Workshop durchgeführt. Die Teilnehmer hatten nach Workshopende ca. 1 Stunde Zeit, um sich zu erholen und etwas zu essen. Diese Zeit wurde benötigt, um die für die Fokusgruppendifkussion nötigen Materialien (Pinnwand, Technik) vorzubereiten. Ziel der Fokusgruppendifkussion war es, die theaterpädagogischen Methoden durch die Workshopteilnehmer reflektieren zu lassen, um weitere Argumente zusammenzutragen, die eine theaterpädagogische Beratungsarbeit im Anwendungsfeld Ernährungsberatung rechtfertigen.

Die Rückmeldung zu den erlebten Methoden erfolgte unmittelbar und aus dem aktuellen Erleben heraus. Überlegungen, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben die Wirkung der Methoden im Alltag zu überprüfen wurden verworfen. Das Ziel der Fokusgruppendifkussion bestand nicht darin, die Wirkung (z.B. Hat eine Verhaltensänderung stattgefunden? Konnte das Körpergewicht der Teilnehmer verringert werden?) der Methoden zu überprüfen, sondern erste Erfahrungsberichte von den Teilnehmern zu erhalten. Weitere Gründe für eine unmittelbare Umsetzung der Fokusgruppendifkussion waren zum einen der hohe Arbeits- und Materialaufwand für die Vorbereitung und Umsetzung der Fokusgruppendifkussion und zum anderen die Schwierigkeiten bei der Festlegung eines neuen gemeinsamen Termins.

Auf den folgenden Seiten wird zunächst die Fokusgruppendifkussion als Erhebungsverfahren vorgestellt und deren Durchführung und Auswertung erläutert.

Um die Methoden reflektieren und bewerten zu können, wurden folgende Evaluierungskriterien mit den dazugehörigen Fragestellungen formuliert (vgl. Bild 25):

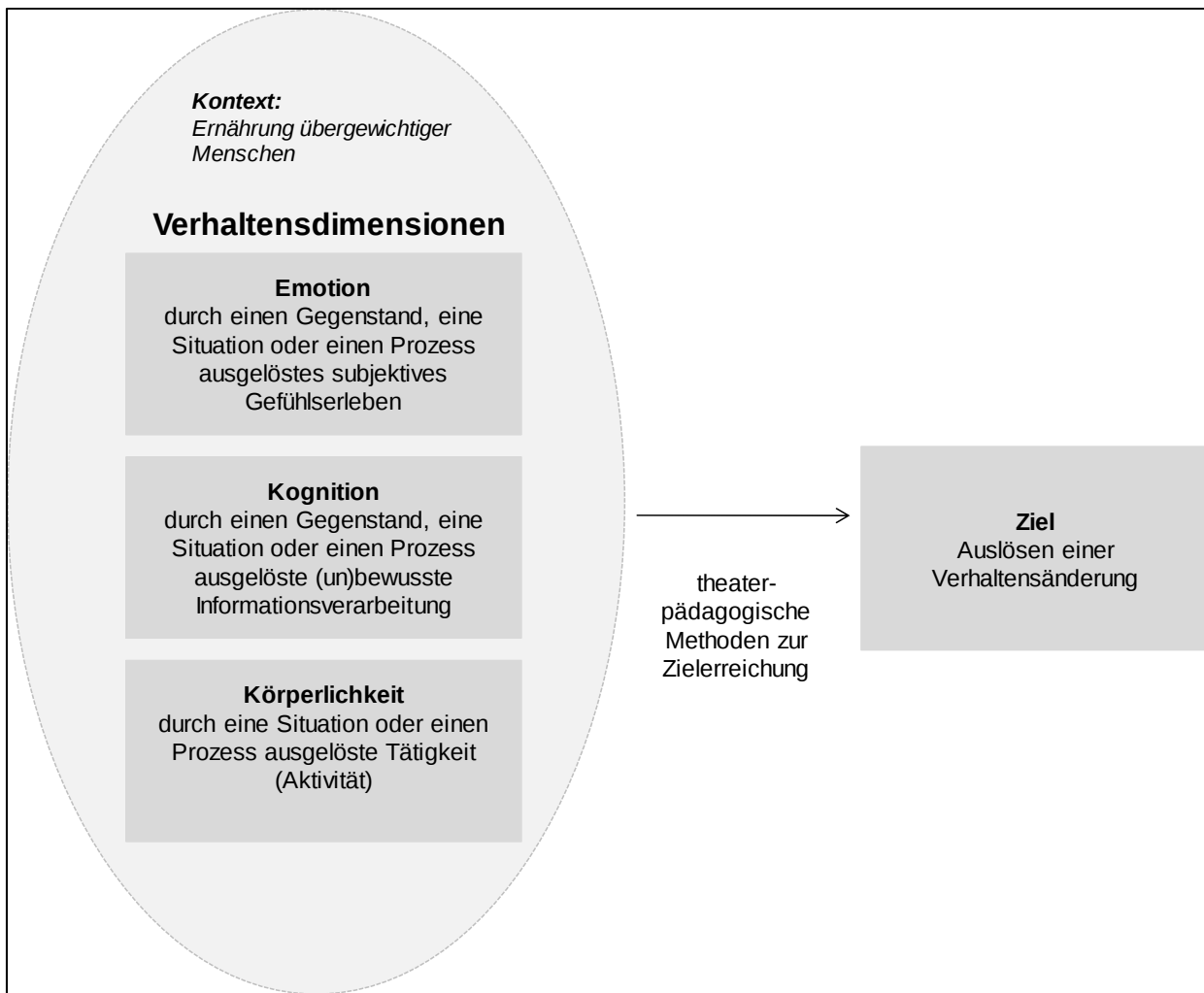
- **Inhaltsziel:** Kann das emotionale, kognitive und körperliche Verhalten der Workshopteilnehmer beeinflusst werden?

Als Mittel zur Zielerreichung wurden die unter 6.2 beschriebenen theaterpädagogischen Methoden eingesetzt.

- **Methodenziel:** Wie stark können die angewendeten Methoden das emotionale, kognitive und körperliche Verhalten beeinflussen?

Auf der Methodenebene interessierte das Ausmaß der Verhaltenswirksamkeit der angewendeten Methoden. Das Ausmaß des emotionalen und körperlichen Erlebens wurde für den Gesamtworkshop und jede angeleitete Übung durch die Teilnehmer bewertet. Das kognitive Erleben wurde über die Frage, ob und wenn ja was inhaltlich gelernt wurde, erfasst.

Bild 25: Operationalisierung des Verhaltens zur Bewertung des theaterpädagogischen Workshops



Dem qualitativen Forschungsparadigma folgend wurde ein gruppenbezogenes Reflexionsverfahren umgesetzt. Methodisch lassen sich Gruppenaktivitäten dieser Art unterteilen in **Focus Groups**, in **Group Discussions** und in das **Gruppendiskussionsverfahren** (vgl. BOHNSACK, PRZYBORSKI 2007,493). Daneben stehen die Erhebungsverfahren der **Gruppenbefragung**, also die Beantwortung z.B. eines Fragebogens in Gruppensituationen unter Anwesenheit des Forschers und **das Gruppeninterview**, bei dem der Forscher Fragen in einer Gruppensituation beantworten lässt (vgl. ATTESLANDER 2006,131).

Aufgrund der geringen Interaktionsmöglichkeit zwischen den Teilnehmern wurden die zwei letztgenannten Gruppenbefragungssituationen ausgeschlossen. Da ein Austausch zwischen den Teilnehmern hinsichtlich der gemachten Erfahrungen gewünscht war, gelangten die Fokusgruppe und das Gruppendiskussionsverfahren ins Blickfeld des Interesses. Obwohl die Verfahren in der Literatur oft synonym verwendet werden, weisen sie hinsichtlich ihrer Geschichte, ihrer methodologischen und theoretischen Fundierung und ihrer Praxis deutliche Unterschiede auf²⁷.

²⁷ Zur weiterführenden und vertiefenden Literatur zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens in Deutschland vgl. POLLOCK 1955; MANGOLD 1960; NIEßEN 1977; VOLMERG 1977;

Die **Fokusgruppe** ist ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe (6-12 Personen) nach einem Informationsinput (z.B. ein kurzer Film, ein Bild, ein Vortrag) über ein vorgegebenes Thema diskutiert (vgl. SCHULZ 2012,9). Die Fokussierung auf das Thema wird durch die Aktivität des Moderators geleistet, indem er die Redebeiträge verteilt und den Dialog zwischen den Teilnehmern fördert (vgl. BOHNSACK, PRZYBORSKI 2007,498; SCHULZ 2012,16). Unter **Gruppendiskussionsverfahren** wird das „*Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen*“ (LAMNEK 2010,376) verstanden. Die Gruppendiskussion ist offen und explorativ angelegt und soll das interessierende Themenfeld im Gegensatz zur Fokusgruppe „*relativ frei angehen und beantworten [...] um einen umfassenden und ganzheitlichen Erkenntnisgewinn zu erzielen.*“ (BLANK 2011,293).

Das Erkenntnisinteresse lag in diesem Erhebungsschritt auf der Reflexion und Bewertung der emotionalen, kognitiven und körperlichen Verhaltensbeeinflussung durch theaterpädagogische Methoden. Aufgrund der bestehenden inhaltlichen Fokussierung und der Tatsache, dass die Fokusgruppe zur Evaluierung bestimmter Maßnahmen geeignet ist, (vgl. DÜRRENBARGER, BEHRINGER 1999; KÜHN, KOSCHEL 2011,33f) wurde sie dem Gruppendiskussionsverfahren vorgezogen. Die Fokusgruppe versteht sich dabei als Kombination aus fokussiertem Interview und Gruppendiskussion (vgl. STEYAERT, LISOIR, NENTWICH 2006,127).

Vorteile von Gruppenaktivitäten fassen KROMREY (1986,110ff), LAMNEK (2010,86f) und SCHULZ (2012,12f) wie folgt zusammen:

- Sie ermöglichen einen Überblick über die Variationsbreite von Meinungen, Werten und Konflikten (breites Meinungsspektrum).
- Sie erhöhen die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer durch gruppendynamische Effekte.
- Sie veranlassen die Teilnehmer untereinander zur aufrichtigen Wortäußerung durch eine entspannte Atmosphäre.
- Sie haben eine große Nähe zu alltäglichen Gesprächen.
- Sie provozieren spontane Reaktionen.
- Sie liefern mit geringem ökonomischem Aufwand viele Daten.

Die Fokusgruppe kann jedoch auch Nachteile durch das gruppendynamische Befragungsetting erfahren. Folgende Effekte sind zu nennen:

- verhinderte Meinungsäußerungen durch Schweiger,
- Herausbildung von Meinungsführern,
- Veränderung individueller Meinungen durch die Gruppendiskussion,
- Gefahr der Abweichung vom Thema,
- mangelnde Tiefe bei der Erhebung von Einzelmeinungen.

BOHNSACK 1989; BOHNSACK, PRZYBORSKI 2007, zur Group Discussion in Großbritannien vgl. WILLIS 1977, GIDDENS 1988 und MORLEY 1980, 1992, 1996 und zu den Focus Groups in den Vereinigten Staaten vgl. MERTON, FISKE, KENDALL 1987.

Die nachteiligen Effekte können durch die Aktivität eines Moderators minimiert werden (vgl. BENIGHAUS, BENIGHAUS 2012,111). Die Aufgabe des Moderators bei einer Fokusgruppendifkussion ist es, die Lebendigkeit des Gesprächs zwischen den Teilnehmern zu gewährleisten. Unter Berücksichtigung des qualitativen Paradigmas und der damit verbundenen Bedeutung des Vertrauensverhältnisses zwischen Befrager und Befragten sollte der Moderator einen weichen bis neutralen Kommunikationsstil wählen (vgl. ATTESLANDER 2003,149ff; LAMNEK 2005b,32). Die Moderation von Fokusgruppen soll sich nach BOHNSACK, PRZYBORSKI, SCHÄFFER (2010,381ff) und BENIGHAUS, BENIGHAUS (2012,124) an folgenden Prinzipien orientieren:

- Die gesamte Gruppe ist Adressat der Fragen.
- Die Fragestellungen sollen keine Denkrichtungen oder Positionen vorschreiben.
- Die Fragestellungen sind bewusst vage gehalten, damit sich die Relevanzsysteme und die Erfahrungswelten der Befragten in der Gruppe entfalten können.
- Die Fragestellungen sollten so formuliert sein, dass sie zur detaillierten Beschreibung oder Erzählung auffordern.
- Der Moderator muss teilnehmende Personen gleichermaßen einbeziehen, zurückhaltende Personen zur aktiven Teilnahme animieren, nonverbale Signale aufgreifen, Einzelaspekte vertiefend diskutieren lassen, Antworten paraphrasieren, um Kommentierung von Antworten bitten und Gesagtes zusammenfassen.
- Der Moderator sollte eine neutrale und offene Haltung einnehmen.

In der praktischen Umsetzung sind die Erscheinungsformen der Fokusgruppe sehr vielfältig, da die Kriterien zur Auswahl der Teilnehmer fehlen, die Frage wie und worüber diskutiert werden soll unterschiedlich ausgelegt wird und Diskussionsregeln nicht eindeutig festgelegt sind. Auch für die Auswertung der Diskussionen und dem damit verbundenen Erkenntnisgewinn gibt es keine allgemeingültigen Richtlinien (vgl. KÜHN, KOSCHEL 2011,27). Demnach bleibt die Ausgestaltung der Fokusgruppendifkussion dem jeweiligen Anwender der Methode vorbehalten. Einigkeit besteht aber darüber, dass die Fokusgruppendifkussion eine intensive Vorbereitung und ein durchdachtes Setting benötigt. Des Weiteren ist die Schaffung einer ungezwungenen Gesprächsatmosphäre wichtig, damit sich die Teilnehmer öffnen und ihre alltäglichen Erfahrungen zu schildern bereit sind (vgl. KÜHN, KOSCHEL 2011,62f).

In der vorliegenden Studie wurde das methodische Vorgehen wie folgt konzipiert. In der **ersten Phase** fand zunächst auf Basis der bisherigen Ergebnisse eine Konkretisierung und Präzisierung der Fragestellung, bzw. des Erkenntnisziels statt. Ziel der Fokusgruppe war es, die im theaterpädagogischen Workshop gemachten Erfahrungen in der Gruppe zu reflektieren und die eingesetzten theaterpädagogischen Methoden hinsichtlich einer emotionalen, kognitiven und körperlichen Verhaltensbeeinflussung zu bewerten. Als Diskutanten der Fokusgruppe wurden alle Teilnehmer des theaterpädagogischen Workshops ausgewählt. Die Teilnehmer können nach der Differenzierung von DÜRRENBARGER und BEHRINGER (1999,19) als 'Betroffene' klassifiziert werden. Die Betroffenheit vom Diskussionsgegenstand gilt als Voraussetzung für eine produktive Diskussion (vgl. LAMNEK 2005b,54). Die Gruppengröße orientierte sich an der Teilnehmerzahl des Workshops, sodass fünf Teilnehmer an der Fokusgruppe teilnahmen.

Die Aufgabe der Moderation übernahm eine Kollegin der Forscherin, die bereits Erfahrungen im Umgang mit Gruppen hatte. Die Moderatorin wurde hinsichtlich ihrer Aufgaben und Funktionen aufgeklärt und nutzte einen im Vorfeld durch die Forscherin ausgearbeiteten Leitfaden als Hilfestellung für die Strukturierung der Diskussion. Der Leitfaden musste dabei so eingesetzt werden, dass die Offenheit und Flexibilität Berücksichtigung fand und er den Bedürfnissen und Interessen der Diskussionsteilnehmer gerecht wurde (vgl. LAMNEK 2010,378). Der Gesprächsleitfaden gilt somit als Erfolgskriterium für aussagekräftige Ergebnisse (vgl. BENIGHAUS, BENIGHAUS 2012,111; SCHULZ 2012,9). Die Inhalte des Gesprächsleitfadens fallen mit der Durchführung der Fokusgruppe zusammen und werden somit im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Für die **zweite Phase**, die Durchführung der Diskussion, wurde im Vorfeld eine Dauer von 1,5 Stunden eingeplant. Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnehmer während des theaterpädagogischen Workshops bereits intensiv miteinander gearbeitet haben, konnte die Arbeitsfähigkeit der Gruppe vorausgesetzt werden. Die Durchführung der Fokusgruppe folgte folgendem Ablaufschema (Tabelle 9). Zu Beginn der Fokusgruppe begrüßte die Moderatorin die Teilnehmer, stellte sich vor und erläuterte das Thema und die Ziele der Fokusgruppendifkussion. Desweiteren wurden die Rahmenbedingungen (z.B. Tonband- und Videoaufzeichnung, Anonymisierung der Aussagen, Transkription, Verwendungszweck der Daten) erläutert und Hinweise zur Gesprächsführung (z.B. Gesprächsregeln) gegeben.

Tab. 9: Ablaufschema Fokusgruppe

Begrüßung und Einführung durch die Moderatorin
Einführende Frage -Selbstkundgabe der Gruppenmitglieder
Hauptfragenkatalog -Inhaltsfragen
Abschluss -Zusammenfassung der Ergebnisse

Quelle: modifiziert nach BENIGHAUS/BENIGHAUS 2012,115

Im nächsten Schritt, der Selbstkundgabe, sollten die Teilnehmer ihren Namen nennen und anhand eines kurzen Statements („*Mein/e eindrücklichsten Workshopmomente/e heute war/en ...*“) den erlebten Workshop kommentieren. Da sich die Teilnehmer der Fokusgruppe bereits kannten, diente die Selbstkundgabe vorrangig als Aufwärmfrage für die Moderatorin, um die Gruppe kennenzulernen. Durch die Vorgabe eines inhaltlichen Statements konnte direkt ins Thema eingeleitet werden und die Teilnehmer konnten direkt Stellung zu dem Erlebten beziehen.

Im dritten Schritt wurden die inhaltlich interessierenden Fragen gestellt. Es wurden folgende 6 Hauptfragen formuliert und die Antworten durch die Komoderatorin (hier die Forscherin bzw. Spielleiterin) mit visualisiert.

- Wie habt ihr den Workshop erlebt?
- Welche Gefühle kamen während des Workshops hoch? (Nach einem ersten Sammeln von Eindrücken wurde ein Bewertungsbogen ausgeteilt, mit dem die Teilnehmer individuell bewerten sollten, wie hoch ihre emotionale Beteiligung bei jeder erlebten Übung war.)

- Wie würdet ihr beschreiben, was ihr körperlich erlebt habt? (Auch hier gab es nach einem ersten Sammeln von Eindrücken einen Bewertungsbogen, bei dem die Teilnehmer individuell das Ausmaß ihres körperlichen Erlebens pro Übung bewerten konnten.)
- Was habt ihr inhaltlich bearbeitet? Habt ihr Neues gelernt? Was beschäftigt euch gerade?
- Ab wann war ein Öffnen für den Prozess möglich? Gab es etwas im Workshopverlauf, was euch überrascht, gehemmt oder gefehlt hat?
- Auf der Grundlage der heutigen Erfahrungen: Sind die gewählten theaterpädagogischen Workshopmethoden für die Übertragung ins Anwendungsfeld Ernährungsberatung geeignet und warum?

Zum Abschluss der Fokusgruppe fasste die Moderatorin die wichtigsten Aspekte der Diskussion zusammen und gab den Teilnehmern erneut die Möglichkeit, zu den Aspekten Stellung zu nehmen, sie ggf. zu ergänzen oder offene Punkte zu benennen. Abschließend bedankte sich die Moderatorin bei den Teilnehmern für die konstruktive Mitarbeit und erklärte die Fokusgruppe für beendet.

Die diskutierten Themen wurden visualisiert und ermöglichten so, dass die Teilnehmer dem Verlauf der Diskussion folgen konnten und Einzelaspekte vertiefend diskutiert wurden. Durch Visualisierung der Redebeiträge kann die kommunikative Validität der Ergebnisse als hoch eingeschätzt werden. Die Diskussion der Fokusgruppe wurde auditiv mit zwei Videokameras aufgezeichnet, um im Nachhinein eine eindeutige Zuordnung von Personen und Aussagen zu gewährleisten. Die Videoaufzeichnung ermöglicht erst eine kontrollierte Auswertung der Diskussion (vgl. LAMNEK 2005b,88).

Die **dritte Phase** der Fokusgruppe umfasste die Transkription der Audiodateien, die Datenanalyse und Interpretation sowie die Ergebnisdarstellung. Schwerpunkt der Auswertung waren die Inhalte, also die Identifizierung zentraler Themen und die Beschreibung und Erklärung verschiedener Meinungen. Die Auswertung der Daten erfolgte auf Basis der Vorkenntnisse der Forscherin in Anlehnung an den Leitfaden. Im ersten Arbeitsschritt wurden die aufgezeichneten Diskussionsbeiträge erneut angeschaut und angehört sowie ein thematisches Verlaufsprotokoll anhand des Leitfadens erstellt. Im zweiten Schritt wurden Fundstellen mit inhaltlicher Relevanz vollständig unter Berücksichtigung der gängigen Transkriptionsregeln verschriftlicht (vgl. BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,116; LAMNEK 2010,178). Im dritten Arbeitsschritt wurden die gestellten Forschungsfragen unter Berücksichtigung des Meinungsspektrums der Gesamtgruppe beantwortet und mit entsprechenden Zitaten aus dem Transkript belegt. Neben dem Transkript wurden auch die eingesetzten Materialien (z.B. Metaplanwand) in der Auswertung berücksichtigt.

6.5 Die Teilnehmerbewertung des Workshops GegenGewicht

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion dargestellt. Dazu werden zunächst die Teilnehmerbewertungen hinsichtlich der emotionalen, körperlichen und kognitiven Verhaltensbeeinflussung durch die angeleiteten theaterpädagogischen Methoden beschrieben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse bezüglich des erlebten Prozesses vorgestellt. Die Darstellungen der Teilnehmer-einschätzung über die Eignung der angewendeten theaterpädagogischen Methoden im Anwendungsfeld Ernährungsberatung schließen das Kapitel ab.

Eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse des theaterpädagogischen Workshops GegenGewicht befindet sich im Anhang 4 und kann dort nachgelesen werden.

1. Wie bewerten die Teilnehmer die emotionale, körperliche und kognitive Verhaltensbeeinflussung der eingesetzten theaterpädagogischen Methoden?

Emotionale Verhaltensbeeinflussung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung des emotionalen Erlebens der Übungen durch die Teilnehmer beschrieben. Auf einer Bewertungsskale von 1-10 wurden die Werte 1-4 als wenig emotional, 5-6 als mäßig emotional und 7-10 als sehr emotional definiert.

Die **Schreibwerkstatt** wurde von den Teilnehmern als sehr emotionale Übung (Wert 8-10) wahrgenommen. Die Emotionalität kam durch das Preisgeben persönlicher Erlebnisse und durch das Zuhören der vorgetragenen Geschichten durch die anderen Teilnehmer (vgl. TN 2 und TN 3, S. 9. Abs. 58 und 60). Das Schreiben persönlicher Texte erforderte Überwindung, da sich die Teilnehmer untereinander noch nicht so gut kannten (vgl. TN 4, S. 9, Abs. 65). Die Tatsache, dass alle Teilnehmer ihre Texte teilten und sich inhaltlich ein Widererkennungswert einstellte (vgl. TN 4, S. 9, Abs. 65) führte ebenfalls zu der hohen emotionalen Bewertung. Auch der Stolz auf das Ergebnis trug zum hohen emotionalen Erleben bei (vgl. TN 5, S. 9, Abs. 61).

Die **Übung: Geschichten aus Bildern** wurde von zwei Teilnehmern als wenig emotional (Wert 4) erlebt und drei Teilnehmer bewerteten die Übung als sehr emotional (Wert 7). Die Übung wurde von den Teilnehmern als Einstieg in die inhaltliche Arbeit gewertet und als „Türöffner“ bezeichnet. Die Teilnehmer wurden aufgefordert etwas über ihre Ernährungsgewohnheiten preiszugeben, aber jeder konnte selbst steuern, wie viel er an dieser Stelle preisgibt, sodass ein sehr hohes emotionales Erleben (Wert 8-10) ausblieb (vgl. TN 1, S. 9, Abs. 69)

Die Übung **Raumlauf Hungerzustände** wurde von 2 Teilnehmern als mäßig emotional (Wert 5-6) und von einem Teilnehmer als sehr emotional (Wert 7 und 9) eingeschätzt. Die Übung führte dazu, dass die Teilnehmer neue Erfahrungen gemacht haben (vgl. TN 4, S. 10, Abs. 73; TN 3 S. 10, Abs. 77), nachdenklich wurden und über die gemachten Erfahrungen z.T. auch erschrocken waren (vgl. TN 5, S. 10, Abs. 74). Durch die erlebten z.T. auch negativen Gefühle kam die hohe Bewertung der Übung zustande. Lediglich für

zwei Teilnehmer waren die gemachten Erfahrungen nicht neu, sodass die Übung als mäßig emotional bewertet wurde (vgl. TN 3, S. 10, Abs. 77).

Die Übung **Das Schöne an mir** wurde von zwei Teilnehmern als mäßig emotional (Wert 6) und von drei Teilnehmern als sehr emotional (Wert 7 und 9) bewertet. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und das Beobachten der Anderen lässt diese Übung emotional werden (vgl. TN 2, S. 10, Abs. 80; TN 3, S. 11, Abs. 88). Der Einsatz von theaterästhetischen Mitteln (z.B. der Bilderrahmen als Requisit, Musik) unterstützt das emotionale Erleben der Übung (vgl. TN 4, S. 11, Abs. 81).

Die Übung **Individualstandbilder** wurde von zwei Teilnehmern als mäßig emotional (Wert 5 und 6) und von drei als sehr emotional (Wert 7 und 8) erlebt. Die Übung machte Spaß und förderte die Neugier auf die Standbilder der Anderen (vgl. TN 5, S. 12, Abs. 97). Auch das erneute Preisgeben von persönlichen Statements erhöhte das emotionale Erleben. Die kurze Dauer der Ergebnispräsentation verhinderte aber, dass das emotionale Erleben höhere Werte erreichte (vgl. TN 3, S. 12, Abs. 98). Auch der Wiedererkennungswert, da mehrere Teilnehmer ein ähnliches Standbild wählten, förderte das emotionale Erleben. Die gleichen Standbilder zeigten, dass es den anderen Teilnehmern auch so geht, sodass sich das Wir-Gefühl stärkte, was per se emotionales Erleben bedeutet (vgl. TN 5 und TN 3, S. 12, Abs. 99-102).

Die Übung **Maschine** wurde von einem Teilnehmer als wenig emotional (Wert 1), von zwei als mäßig emotional (Wert 5 und 6) und von zwei als sehr emotional (Wert 7) bewertet. Die Übung machte Spaß, ließ aber eine tiefe Emotionalität nicht zu (vgl. TN 4, S. 12, Abs. 109). Es ging in erster Linie um eine verfremdete Darstellung eines Inhaltsthemas mit dem Fokus auf dem spielerischen Darstellen, ohne viele persönliche Erfahrungen preiszugeben (vgl. TN 4, S. 12, Abs. 109 und 111; TN 2, S. 13, Abs. 113). Die Emotionalität wurde durch das Gefühl der Zugehörigkeit erreicht, da die Teilnehmer gemeinsam die Maschine entwickelten (vgl. TN 5, S. 13, Abs. 114; TN 3, S. 13, Abs. 115).

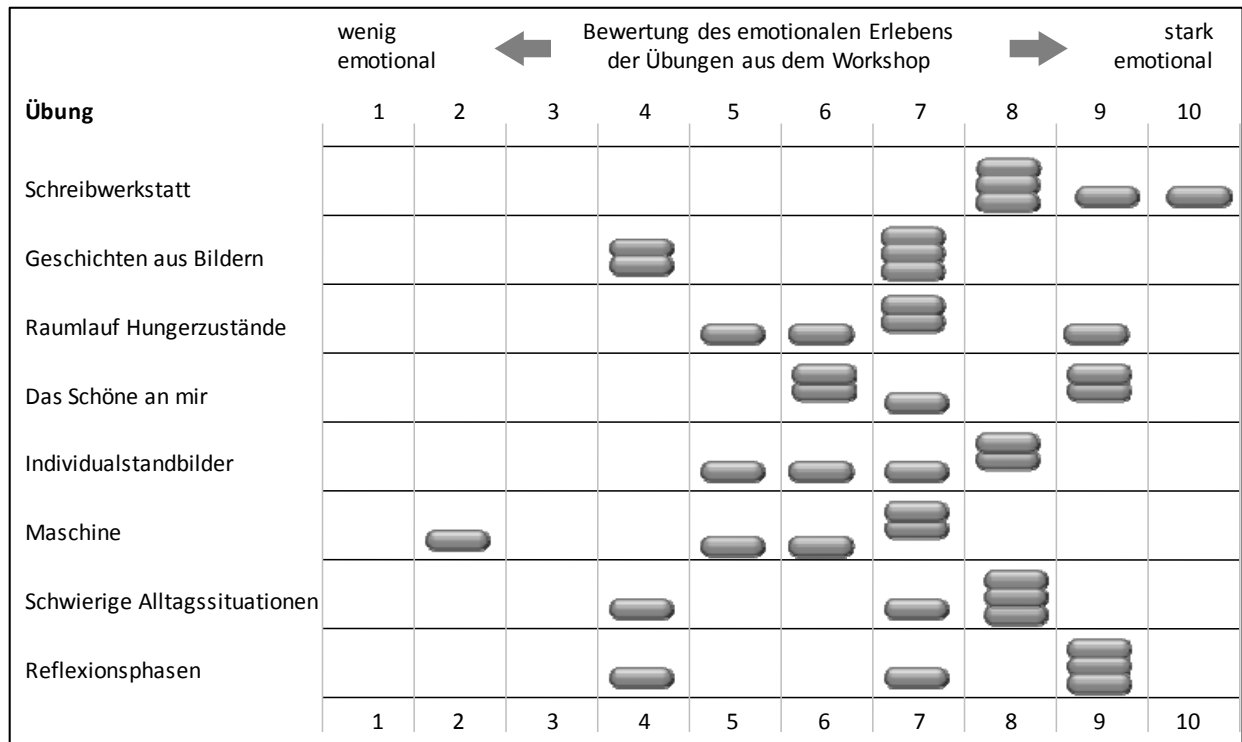
Die Übung **Schwierige Alltagssituationen** wurde von einer Teilnehmerin als wenig emotional (Wert 4) und von 4 Teilnehmern als sehr emotional (Wert 7 und 8) erlebt. Die Übung war emotional, da es um die Bearbeitung von eigenen, als schwierig empfundenen Alltagssituationen ging (vgl. TN 4, S. 13, Abs. 122). Die Teilnehmer haben ganz konkret an den eigenen Schwierigkeiten gearbeitet und haben konkrete (Lösungs)Vorschläge für den Umgang mit diesen Problemen entwickelt (vgl. TN 4, S. 13, Abs. 124; TN 3, S. 14, Abs. 127). Die Lösungs- und Zielorientierung der Übung machte sie emotional (vgl. TN 1, S. 13, Abs. 128; TN 3, S. 13 und Abs. 129). Das eine Teilnehmerin emotional nicht so involviert war kam daher, dass sie von der durch die Gruppe gewählten Situation nicht unmittelbar betroffen war, bzw. für sich schon Strategien im Umgang mit dieser Situation entwickelt hatte (vgl. TN 3, S. 13, Abs. 133).

Die **Reflexionsphasen** wurden von einem Teilnehmer als wenig emotional (Wert 4) und von 4 Teilnehmern als sehr emotional (7 und 9) erlebt. Die Emotionalität in den Reflexionsphasen kam durch die Offenheit und das Vertrauen der Teilnehmer untereinander zustande. Alle haben sehr offen über sich selbst und das Thema gesprochen, sodass auch negative Seiten thematisiert werden konnten (vgl. TN 1, S. 14,

Abs. 135). Das Zugehörigkeitsgefühl auf inhaltlicher Ebene und Gruppenebene führte zum emotionalen Erleben dieser Reflexionsphasen (vgl. TN 5, S. 14, Abs. 136).

Bild 26 fasst die Ergebnisse zum emotionalen Erleben noch einmal zusammen.

Bild 26: Emotionales Erleben im Workshop



Körperliche Verhaltensbeeinflussung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung des körperlichen Erlebens der Übungen durch die Teilnehmer beschrieben. Auf einer Bewertungsskala von 1-10 wurden die Werte 1-4 als wenig körperlich, 5-6 als mäßig körperlich und 7-10 als sehr körperlich definiert.

Die **Schreibwerkstatt** wurde von 4 Teilnehmern als wenig körperlich (Wert 2) und von 1 Teilnehmer als mäßig körperlich (Wert 4) empfunden. Während der Textproduktion beschäftigten sich die Teilnehmer ausschließlich kognitiv mit ihrem Körper und dem Thema Ernährung. Ein körperliches Erleben war somit nur schwer möglich.

Die **Bildervorstellungen (Übung: Geschichten aus Bildern)** haben 2 Teilnehmer als wenig körperlich (Wert 2) und drei Teilnehmer als mäßig körperlich (Wert 4) erlebt. Die Bewegung durch das Herumgehen im Raum und die Verknüpfung der Abbildungen mit dem eigenen Ess- und Ernährungsverhalten wurde als körperliches Erleben wahrgenommen (vgl. TN 1, S. 18, Abs. 167; TN 5, S. 18, 169). Da eine hohe körperliche Aktivität und das Darstellen der Situation mit dem Körper ausblieben, wurden keine hohen Werte auf der Bewertungsskala erreicht.

Bei der Übung **Raumlauf Hungerzustände** war das körperliche Erleben bei allen Teilnehmern hoch (Werte 7 und 9). Die Kombination aus der Bewegung (durch den Raumlauf) und dem bewussten Hineinspüren in den eigenen Körper förderte das körperliche Erleben (vgl. TN 5, S. 18, Abs. 172).

Die Übung **Bilderrahmen (Übung: Das Schöne an mir)** wurde von zwei Teilnehmern als mäßig körperlich (Wert 6) und von drei Teilnehmern als sehr körperlich (Wert 8 und 10) bewertet. Auch hier führte die Kombination aus der Beschäftigung mit dem eigenen Körper und der körperlichen Darstellung zu der hohen Bewertung (vgl. TN 3, S. 18, Abs. 174; TN 2, S. 18, Abs. 178). *„Ich fand das sehr körperlich, weil man sich ja so mit dem Körper auseinandergesetzt hat. Was gefällt mir? Was gefällt mir nicht? [...] Also auch abzuwägen, welche vier Sachen nehme ich jetzt in meinen Rahmen [...] und was auch nicht.“* (TN 2, S. 18, Abs. 176).

Die Übung **individuelle Standbilder** wurde von einem Teilnehmer als wenig körperlich (Wert 4), von zwei Teilnehmern als mäßig körperlich (Wert 5 und 6) und von zwei Teilnehmern als sehr körperlich (Wert 7) erlebt. Hier führte erneut die Verbindung zwischen dem Hineinspüren in sich selbst und der körperlichen Darstellung in Form eines Standbildes zum körperlichen Erleben (vgl. TN 5, S. 19, S. 180). Dieses war für die Teilnehmer jedoch unterschiedlich intensiv.

Die Übung **Maschine** wurde von einem Teilnehmer als wenig körperlich (Wert 4), von zwei Teilnehmern als mäßig körperlich (Wert 6) und von zwei Teilnehmern als sehr körperlich (Wert 7) erlebt. Diese Übung erforderte zwar den Einsatz des gesamten Körpers, da die Maschine etwas Bewegliches war (vgl. TN 3, S. 19, S. 183), jedoch blieb eine tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen Person aus, was das körperliche Erleben des Themas weniger spürbar machte (vgl. TN 4, S. 12, Abs. 109 und S. 13, Abs. 122; TN 2, S. 13, Abs. 113).

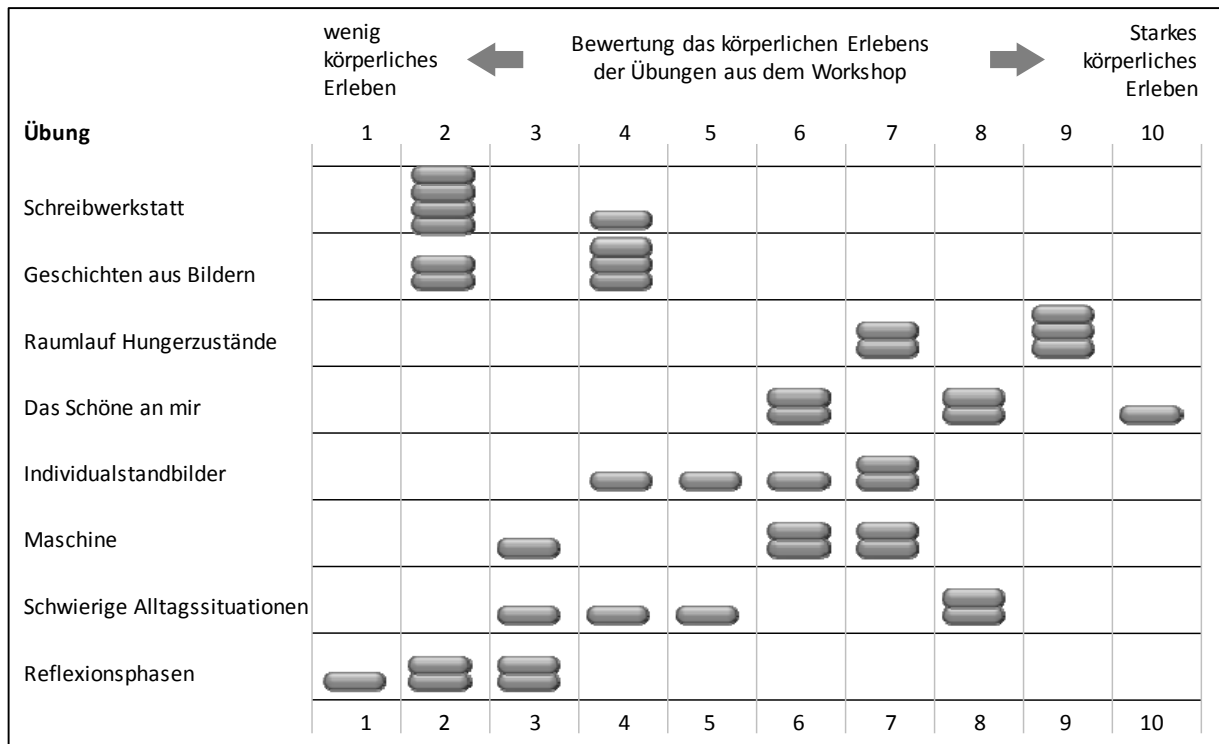
Die Übung **schwierige Alltagssituationen** wurde von einem Teilnehmer als wenig körperlich (Wert 4), von zwei Teilnehmern als mäßig körperlich (Wert 5 und 6) und von zwei Teilnehmern als sehr körperlich (Wert 8) erlebt. Gründe für das körperliche Erleben waren hier erneut das Hineinfühlen in den eigenen Körper und der Transfer das eigene Erleben in eine körperliche Darstellungsform zu übertragen (vgl. TN 5, S. 19, Abs. 188). *„Die anderen zu modellieren oder modelliert zu werden, fand ich auch sehr körperlich“* ergänzte TN 2 (S. 19, Abs. 189).

Die **Reflexionsphase** wird von allen Teilnehmern als wenig körperlich erlebt (Werte 1-3). Während dieser Phasen saßen die Teilnehmer auf dem Boden und tauschten sich kognitiv über die gemachten Erfahrungen aus, sodass der Körper wenig beteiligt war (vgl. TN 5, S. 20, Abs. 195).

Das körperliche Erleben während der Übungen wird von einer Teilnehmerin generell als schwierig eingeschätzt: *„Ich glaube das ist für uns in dem Stadium noch ein bisschen zu schwierig [...] da wir eben noch nicht so viel Theatererfahrung haben, dann in der Schnelligkeit das dann auch wirklich so voll zu spüren [...].“* (TN 4, S. 19, Abs. 190). Mit ein bisschen mehr Theatererfahrung glaubt sie, wird sie die Inhalte mit der Zeit besser spüren können.

Bild 27 fasst die Ergebnisse zum körperlichen Erleben während des Workshops zusammen.

Bild 27: Körperliches Erleben im Workshop



Kognitive Verhaltensbeeinflussung

Die Frage, ob die kognitive Verhaltensdimension durch die theaterpädagogischen Methoden beeinflussbar ist, soll an dieser Stelle beantwortet werden. Diese Verhaltensdimension wurde nicht auf die jeweiligen Methoden reduziert sondern allgemein für die theaterpädagogischen Methoden abgefragt. Bei der Ergebnisdarstellung werden den Teilnehmeraussagen die entsprechenden theaterpädagogischen Methoden zugeordnet.

Auf der inhaltlichen Ebene konnten die Teilnehmer individuell neue Erfahrungen machen. TN 3 (S. 3, Abs. 14) formulierte zum Beispiel: „*Ich fand's schön, dass wir während unserer eigenen Spontandiskussion unbewusst auch Strategien entwickelt haben [...]. So dass wir auch was mit nach Hause nehmen können*“. Hier spricht sie die **Reflexionsphasen** an. An späterer Stelle formulierte sie weiter: „*[...] man hatte da dann das Gefühl, dass es wirklich um das Thema geht, dass man aktiv daran arbeitet und irgendwie was dabei raus kommt. Man hatte hinterher dann eine Art Lösung, zumindest einen Vorschlag, irgendwie etwas, womit man etwas anfangen kann [...]*“. (TN 3, S. 14, Abs. 127). An dieser Stelle beziehen sich die Ausführungen von TN 3 auf die Übung **schwierige Alltagssituationen**. Gleichzeitig betont sie auch, dass der Ertrag der gemeinsamen Arbeit für jeden unterschiedlich aussieht, da „*[...] ich einfach das Problem, was wir da behandelt haben, nicht so kannte [...]*“. (TN 3, S. 24, Abs. 246). Und auch TN 4 (S. 24, Abs. 241) bestätigte diesen Eindruck: „*Also ich hatte da einen Moment [...] wo ich gemerkt habe, da bin ich ja doch nochmal ein bisschen anders als die anderen und das hat mich ein bisschen gehemmt*“. Trotz abweichender Erfahrungen bestätigten alle Teilnehmer das Wiedererkennen von bestimmten Grundsituationen oder Grundschwierigkeiten: „*[...] ist mir zumindest aufgefallen, dass da meistens so drei, zwei Leute*

genau das Gleiche darstellen.“ (TN 5, S. 12, Abs. 101). Gemeint sind hier die Übungen **Das Schöne an mir**, die **Individualstandbilder** und die **schwierigen Alltagssituationen**.

Die theaterpädagogischen Methoden führten zu einer intensiven Auseinandersetzung der Teilnehmer mit sich selbst (vgl. TN 2, S.1, Abs. 4, S. 9, Abs. 58, S. 11, Abs. 80, S. 16, Abs. 150). Dies war besonders beim **Kreativen Schreiben** der Fall, bei der Übung **Raumlauf Hungerzustände**, der Übung **Das Schöne an mir** und der Auseinandersetzung mit den **schwierigen Alltagssituationen**. Die Übungen erzeugten eine Nachdenklichkeit bei allen Teilnehmern (vgl. TN 2, S. 6, Abs. 44; TN 5, S. 10, Abs. 10) und Gefühle wie Traurigkeit (vgl. TN 1, S. 7, Abs. 45), Frustration (vgl. TN 4, S.7, Abs. 46) und Erschrockenheit (vgl. TN 1, S. 7, Abs. 47) in Bezug auf das Thema. Die Achtsamkeit und die Selbstwahrnehmung waren ein zentrales Inhaltsergebnis, welches die Gruppe aus dem Workshop mitnahm (vgl. TN 4, S. 20, Abs. 201 und S. 21, Abs. 216; TN 1, S. 200, Abs. 203, TN 2, S. 20, Abs. 204;). TN 2 (S. 20, Abs. 200) formulierte ihren Lerneffekt in der Feststellung *„[...] dass man schon sehr beeinflusst wird von der Umwelt mit seinen eigenen Gedanken. Und vielleicht auch, dass man ein bisschen mehr auf seinen Körper hören muss. Also genauer in sich rein hören muss“*.

Neben der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Thema fand auch eine körperliche Auseinandersetzung statt: *„Ich fand, dass ich im Kontakt mit meinem Körper war.“* (TN 4, S. 16, Abs. 149). Die Verknüpfung von kognitiver und körperlicher Auseinandersetzung wird durch die Aussage von TN 5 (S.10, Abs. 10) deutlich: *„Also ich muss dazu sagen, ich bin da etwas nachdenklich gewesen und auch ein bisschen erschrocken gewesen, als ich festgestellt habe, dass ich dieses normale Sattgefühl eigentlich nicht spüren konnte, nur das Völlegefühl konnte ich wirklich gut visualisieren, aber dieses einfache Stattsein, zufrieden sein, dass hat irgendwie nicht so ganz geklappt. Das fand ich etwas erschreckend und auch zum Nachdenken.“* Gemeint ist hier die Übung **Raumlauf Hungerzustand**. Auch TN 4 beschreibt neue Erfahrungen auf der körperlichen Ebene. Über die Übung **Raumlauf Hungerzustände** reflektierte sie wie folgt: *„Also für mich war das schon emotional [...] weil ich mich da selber neu kennengelernt habe. [...] Weil ich das einfach mir noch nie so betrachtet und einfach erlebt habe [...] wie sich das für mich wirklich anfühlt, wenn ich das richtig spüre. Also einfach die Visualisierung durch das Laufen.[...]“* (TN 4, S. 10, Abs. 73). Für TN 3 kamen bei dieser Übung neue Erkenntnisse dazu, aber bekannte Inhalte bzw. Erfahrungen wurden durch die theaterpädagogische Umsetzung ebenfalls bestätigt: *„Ja genau, ich hatte auch so ein bisschen das Problem mit dem Sattgefühl, da konnte ich mich auch nicht so gut hineinversetzen und die Gefühle bei Hunger und Überfressen waren jetzt keine Überraschung für mich. Mir war das schon klar, wie ich mich dabei fühle.“* (TN 3, S. 10, Abs. 77).

2. Wie erleben die Teilnehmer den theaterpädagogischen Prozess?

Der Workshop wurde von einer Teilnehmerin als *„wunderbare Erfahrung“* (TN 4, S. 2, Abs. 11) beschrieben, bei der sie nette Persönlichkeiten kennengelernt hat, sich in vielen Dingen selbst wiedererkannt hat und neue Erfahrungen sammeln, bzw. Neues ausprobieren konnte (vgl. IP 4, S. 2, Abs. 11). Die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch wurde auch von TN 5 (S. 5, Abs. 13) als positiv erlebt. Der Workshop wurde als abwechslungsreich (vgl. TN 3, S. 3, Abs. 22) und kurzweilig (vgl. TN 2, S. 2, Abs. 12) beschrieben, zusätzlich als ansprechend bzw. fordernd (vgl. TN 3, S. 3, Abs. 25), aber nie

als überfordernd (vgl. TN 2, S. 2, Abs. 12). TN 4 (S. 3, Abs. 16) beschrieb das Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmern und gegenüber der Spielleiterin als positiv und erleichternd für den Prozess. Auch TN 3 (S. 3, Abs. 20) und TN 5 (S. 3, Abs. 19) bestätigten dieses Empfinden und ergänzen es um das Gefühl der Akzeptanz. TN 1 (S.3, Abs. 17) und TN 4 (S. 2, Abs. 11) empfand den Prozess als humorvoll und lustig, da die Themen nicht problematisiert wurden, sondern spielerisch angegangen wurden. Der Workshop kostete auch Überwindung (vgl. TN 5, S. 4, Abs. 30) und forderte ein Sich-Einlassen (vgl. TN 3, S. 4, Abs. 29) auf die Methoden.

In Bezug auf mögliche **Überraschungsmomente im Workshop** antwortete TN 1 (S. 22, Abs. 220), dass das starke Wir-Gefühl, bzw. das Gefühl, mit den Erlebnissen und Erfahrungen nicht allein zu sein, überrascht hat. Als neu und in dem Sinne überraschend waren für TN 3 (S. 22, Abs. 223) die angewendeten Methoden, die zwar z.T. aus anderen Kontexten bekannt waren (z.B. die Standbildermethode), viele Methoden wurden jedoch als neu eingestuft (z.B. die Maschine). Das Preisgeben von persönlichen Erfahrungen und damit das Aufzeigen des Individuellen empfand TN 4 (S. 23, Abs. 224) als überraschend. Für TN 5 (S. 23, Abs. 225) war die entstandene Gruppendynamik überraschend und dass sich alle so in den Prozess eingebracht haben.

Auf die Frage, ab wann sich die Teilnehmer für den theaterpädagogischen **Prozess öffnen** konnten, wurde unterschiedlich beantwortet. TN 1 (S. 23, Abs. 227) sah ihren Moment am Freitag im Rahmen der Schreibwerkstatt, als sie feststellte, dass alle Teilnehmer viel von sich preisgeben. Den Samstag nutzte sie dann, um sich noch ein bisschen weiter zu öffnen. TN 2, TN 4 und TN 5 stimmten dem zu (S. 23, Abs. 228, S. 23, Abs. 230). TN 3 (S. 23, Abs. 229) schilderte, dass sie sich von Beginn an vorgenommen hatte, offen für den Prozess zu sein, sodass sie ihren Moment der Öffnung dem Anfang zuordnete. Auf die Frage, ob eine bestimmte Übung dazu beigetragen hätte, sich dem Prozess zu öffnen, erfolgte ein kurzer Erfahrungsaustausch zwischen TN 3, TN 4 und TN 5 mit dem Ergebnis, dass die Schreibwerkstatt am ehesten als eine solche Auslöseübung angesehen werden könne. TN 2 (S. 23, Abs. 237) beschreibt ihren Moment des Sich-Gehenlassens bei einer der Aufwärmübungen am Freitag. TN 5 (S. 24, Abs. 239) erklärte, dass auch die Pausen und der dortige verbale Austausch die Öffnung für den theaterpädagogischen Prozess begünstigten.

Als **hemmend im Prozess** schilderte TN 4 (S. 24, Abs. 241) einen Moment bei der Übung schwierige Alltagssituationen, bei der sie feststellen musste, in Bezug auf das bearbeitete Thema anders zu sein als die anderen bzw. ein anderes Problem zu haben, als die anderen Gruppenteilnehmer. Diese Feststellung hemmte sie und ließ sie kurz innehalten. Die Spielleiterin konnte die Hemmung jedoch durch Nachfragen abbauen. TN 3 (S. 24, Abs. 246) spürte bei der Übung schwierige Alltagssituationen eine Hemmung bei der Bearbeitung eines Themas, welches sie persönlich nicht betraf. Sie hatte in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten, sich in die Situation hineinzusetzen und konnte der Gruppe entsprechend wenig Rückmeldung bzw. Hilfestellungen geben. Sonstige Hemmungen wurden nicht genannt.

Als **fehlend** bezeichnete TN 4 (S. 25, Abs. 254) die Bearbeitung von Themen, die mit Emotionen und Essen verbunden sind. Sie führte hier die Bearbeitung der Themen Essen aus Langeweile und Essen aus Frustration an. Diese Themen wurden von der Spielleitung aufgrund der therapeutischen Nähe aus der Bearbeitung im Rahmen des Workshops

ausgeschlossen. Auch TN 3 (S. 25, Abs. 255) formulierte den Wunsch tiefgründigere Themen zu bearbeiten. Beide merken aber auch den dafür mangelnden Zeitrahmen an und die Nähe zu therapeutischen Zusammenhängen (vgl. TN 3, S. 25, Abs. 225 und TN 4, S. 25, Abs. 257). TN 5 (S. 25, Abs. 260) hätte sich z.B. mehr Zeit gewünscht, um Übungen länger durchzuführen bzw. um mehr Beispiele oder Anliegen bearbeiten zu können. TN 3 und 4 (S. 25, Abs. 262 und Abs. 263) schätzten die Dauer der Übungen als angemessen ein, z.T. auch als ein bisschen zu lang. TN 2 (S. 26, Abs. 272) fehlte eine Abschlussübung, um aus der thematischen Arbeit einen Ausstieg zu finden. Vorschläge hierzu kamen von TN 1 (S. 26, Abs. 273), die eine Entspannungsübung vorschlug, um erneut in sich hineinzuhören und von TN 2 (S. 26, Abs. 274) selbst, welche eine vom Inhalt gelöste Improvisationsübung empfahl.

3. Inwiefern sind die theaterpädagogischen Methoden aus Teilnehmersicht für eine Übertragung ins Anwendungsfeld der Ernährungsberatung geeignet und warum?

Einen wesentlichen Vorteil beim Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Kontext der Ernährungsberatung sehen die Teilnehmer in der starken **Einbeziehung des Körpers** in den Prozess. TN 4 formuliert dazu wie folgt: *„Ich finde das eine total tolle Symbiose. Weil man immer viel drüber redet und wahrscheinlich auch schon viel gelesen hat in seinem Leben und schon genug gehört hat vor allem, wie das richtig geht, aber das einfach selber zu erleben und zu machen und spielerisch anzugehen und die verschiedenen Perspektiven, ich kann's gar nicht oft genug sagen, ich finde das total toll.“* (TN 4, S. 22, Abs. 277). TN 1 unterstützt ebenfalls die Wichtigkeit der Einbeziehung des Körpers in den Prozess der Ernährungsberatung: *„[...] weil Ernährung auch immer mit dem Körper zu tun hat, deswegen sollte man dann auch einfach Körperarbeit machen, weil das gehört zusammengehört irgendwie.“* (TN 1, S. 27, Abs. 280). TN 5 erweitert die Einbeziehung des Körpers auch hinsichtlich des **Körpergefühls**. Seiner Ansicht nach benötigt der Mensch sowohl beim Theaterspielen als auch bei der Ernährungsberatung ein bestimmtes Körpergefühl. Der Schauspieler benötigt es, um seine Rollen zu spielen und in der Ernährungsberatung benötigt es der Ratsuchende, *„um festzustellen, muss ich abnehmen? Wie viel muss ich abnehmen, wie viel nicht?“* (TN 5, S. 27, Abs. 283).

Auch die Bedeutung der **spielerischen Herangehensweise** an das Thema sehen die Teilnehmer als Stärke der theaterpädagogischen Methoden im Rahmen der Ernährungsberatung (vgl. TN 1, S. 27, Abs. 282, TN 4, S. 26, Abs. 277). Der spielerische Ansatz bringt eine Leichtigkeit in die Arbeit am Thema mit sich. Teilnehmerin 2 formuliert dazu Folgendes: *„Ich finde auch Ernährung und Körper [...] das ist ein Thema das ist immer auch mit Stress verbunden. [...] Und Theater ist halt so ein leichtes Thema und das verbindet sich gut. Das nimmt dem so ein bisschen den Stress und das Gemeine.“* (TN 2, S. 27, S. 284). Teilnehmerin 1 formulierte dazu ebenfalls: *„Ich fand es auch gut, dass nicht alles nur problematisiert wurde, sondern auch lustig war und mit Humor an manche Sachen rangegangen wurde.“* (S. 3, Abs.17) Teilnehmerin 4 (S.12, Abs. 109) ergänzte dazu: *„Also ich finde, das hat einfach Spaß gemacht und ich fand das auch gut, dass es auch eher so eine Leichtigkeit hatte.“* Auch Teilnehmer 5 (S.12, Abs. 97) bestätigt dies: *„Also ich fand die Übung sehr Spaßig. Es hat immer Spaß gemacht ein Standbild zu kreieren.“*

Als weiterer Vorteil der theaterpädagogischen Methoden wird die Möglichkeit zur **Visualisierung** genannt, welche aus Sicht der Teilnehmer auch im Anwendungsfeld der Ernährungsberatung sinnvoll ist. Das Verbildlichen von Meinungen, Ängsten sowie inneren Stimmen, aber auch die Mehrperspektivigkeit der Themen Essen bzw. Übergewichtigkeit ist durch theaterpädagogische Methoden gut sichtbar zu machen. Teilnehmerin 4 formuliert das wie folgt: *„Das Visualisieren finde ich auch wichtig. Also nicht nur das machen, sondern das auch bei den anderen zu sehen. Und auch dass wir die Gefühle oder die verschiedenen Stimmen und die verschiedenen Protagonisten auch gesehen haben, fand ich auch gut.“* (TN 4, S. 27, 285).

Die **künstlerische (theatrale) Arbeit** an den Themen Essen und Übergewichtigkeit ist aus Sicht der Teilnehmer eine weitere Stärke der theaterpädagogischen Methoden. Die Ergebnisse der Übungen, z.B. die Texte aus der Schreibwerkstatt, wurden von den Teilnehmern als künstlerische Produkte wahrgenommen (vgl. TN 1, S. 9, Abs. 63). Die Verfremdung bzw. Ästhetisierung eines persönlichen Themas durch die theaterpädagogischen Methoden ermöglichte den Teilnehmern eine Distanzierung dazu und erleichterte so das Mitteilen gemachter Erfahrungen oder Meinungen. Da die Inhalte nicht ausschließlich verbal vermittelt wurden, sondern im Rahmen einer Darstellung präsentiert wurden, ist es den Teilnehmern leichter gefallen, diese Dinge von sich preiszugeben. Teilnehmerin 4 (S. 11, Abs. 81-87) formulierte dazu Folgendes: *„Ich fand die Form, in der wir es vorgetragen haben, total toll, weil es eben wieder der Vorteil von dieser Theatergeschichte ist, weil man halt nicht sagt, ich finde das und das an mir gut [...]. Also wir haben Gott sei Dank gar nicht geredet, sondern nur gezeigt. [...] und es war ja auch im Rahmen der Darstellung einfach.“* Teilnehmerin 3 (S. 11, Abs. 88) ergänzte dazu: *„Das war dann auch eher so, dass es teilweise mit Humor von den anderen genommen wurde, manche geschmunzelt haben, weil man vielleicht eine witzige Grimasse geschnitten hat, oder das interessant oder kreativ dargestellt hat. Das war eher sogar eine angenehme Art und Weise selbst die Problemzonen zu zeigen [...]“.* Teilnehmerin 2 beschreibt die Verfremdung beispielweise bei der Übung „Maschine“ ganz konkret. Sie formulierte: *„Man hat auch nicht so direkt was von sich preisgegeben, sondern hat wirklich was dargestellt.“* (S. 13, Abs. 113). Theatermethoden können also zum einen durch Distanzierung zum Thema ermöglichen, etwas Persönliches preiszugeben und gleichzeitig können sie als Methode genutzt werden z.B. allgemeine Probleme ohne direkten persönlichen Bezug darzustellen.

Ein weiterer positiver Aspekt, der den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung rechtfertigt, ist, dass der Ratsuchende durch diese Arbeitsmethoden eine **Selbststärkung** erfährt. Der Ratssuchende beschäftigt sich nicht nur mit den Defiziten seines Körpers, sondern wird auch aktiv aufgefordert, über das Positive an der eigenen Person nachzudenken. TN 2 formuliert in diesem Zusammenhang *„[Dass man] auch mal die Sachen geschätzt hat, die einem sonst nicht direkt so auffallen.“* (TN 2, S.1, Abs. 4). Die Selbststärkung der Teilnehmer resultierte zusätzlich aus den Arbeitsergebnissen, welche durch die eingesetzten theaterpädagogischen Methoden innerhalb kürzester Zeit sichtbar waren. Jeder Arbeitsschritt lieferte Prozessergebnisse, die mit Stolz wahrgenommen wurden. Im Rahmen der Schreibwerkstatt formulierte z.B. TN 4 ihre erfahrene Selbststärkung folgendermaßen: *„Weil wir stolz auf uns waren, dass wir auch schreiben konnten.“* (TN 4, S. 7, Abs. 53). Und auch TN 5 formulierte ähnliche

Erfahrungen: „*Ich hatte da auch ein gewisses Gefühl von Stolz auf das Ergebnis und die Zugehörigkeit, weil man eben Teil dieses Ergebnisses war.*“ (TN 5, S. 9, Abs. 61).

Als eine weitere Stärke der theaterpädagogischen Arbeit sehen die Teilnehmer die **Gruppendynamik**. Sie empfanden die große Vertrautheit innerhalb der Gruppe als positiv und unterstützend. Auch die Vertrautheit zur Spielleiterin wurde positiv herausgestellt (vgl. TN 4, S. 2, Abs. 16, TN 1, S. 14, Abs. 135). Die Teilnehmer fühlten sich angenommen, akzeptiert und als Teil der Gruppe (vgl. TN 5, S. 2, Abs. 19, TN 3, S. 2, Abs. 20). Der Erfahrungsaustausch förderte das Wir-Gefühl und wurde von den Teilnehmern als wertvoll eingeschätzt (vgl. TN 5, S. 1, Abs. 5 und S. 14, Abs. 136; TN 2, S. 21, Abs. 212, TN 1, S. 22, Abs. 220). Teilnehmer 1 brachte das folgendermaßen zum Ausdruck „*Für mich, dass man halt nicht alleine ist. Dass es anderen genau so geht und dass man eigentlich nicht so besonders ist. Dass man jetzt nicht so total der Freak ist oder so.*“ (TN1, S. 22, Abs. 220 und 222). Auch die Einordnung der eigenen Person innerhalb der Gruppe wurde als wichtig eingestuft. TN 3 formulierte darüber Folgendes: „*Ich fand es auch interessant zu sehen, dass auch andere, die aus meiner eigenen Sicht vielleicht sogar in Punkto Gewicht "besser dran sind" als ich, sich sogar trotzdem schlechter als ich fühlen können.*“ (S. 21, Abs. 206). Diese Erkenntnis führt dazu, dass die Gruppenaktivität „*nicht nur einem selbst hilft, sondern auch den anderen.*“ (TN 3, S. 21, Abs. 211). Der Umgang mit der eigenen, unter Umständen verzerrten Wahrnehmung wurde hier ebenfalls als wichtig thematisiert. Die Gruppenmitglieder dienten demnach auch als Richtgröße für die Einzelperson (vgl. TN 1, S. 21, Abs. 212). Die Offenheit innerhalb der Gruppe wurde ebenfalls positiv bewertet und führte dazu, dass auch negative Seiten und Erfahrungen mit dem Thema angesprochen wurden (vgl. TN 1, S. 14, Abs. 135). Theaterpädagogische Übungen können den Aufbau einer positiven, offenen und vertrauensvollen Atmosphäre und damit das Wir-Gefühl positiv beeinflussen. Teilnehmer 5 und Teilnehmerin 3 führten hier die Übung „Maschine“ als Beispiel an. Die Übung „[...] *hatte immer auch etwas mit Zugehörigkeit zu tun, weil man mit dieser Maschine eben ein gemeinsames Bild dargestellt hat*“ (IP 5, S. 13, Abs. 114) und TN 3 ergänzt „*Man musste sich anpassen und auf die anderen einlassen [...]*“ (TN 3, S. 13, Abs. 115). Eine Teilnehmerin sieht jedoch auch den fehlenden individuellen Bezug als möglichen Nachteil bei der Übertragung der theaterpädagogischen Methoden in ein Gruppensetting der Ernährungsberatung. Sie formuliert Folgendes: „[...] *man merkt ja dann schon, jeder hat so seine privaten Erfahrungen und jeder hat irgendwie was anderes und auch, wenn viele die ähnlichen Probleme haben, ist doch jeder Mensch irgendwie anders und dann kann man das nicht alles über einen Kamm scheren.*“ (TN 3, S. 27, Abs. 286). Die Vorteile von Gruppensettings sind ihr jedoch bewusst: „*Motivation, das zugehörig Fühlen und sowas, das ist ja was, [...] was einem leichter fällt ans Thema heran zu gehen*“. (TN 3, S. 28, Abs. 288). An dieser Stelle nennt sie noch den Vergleich zu Weight Watchers, welches ebenfalls als Gruppensetting konzipiert funktioniert. TN 2 schlägt als mögliche Lösung eine Kombination aus Einzelgesprächen und Gruppenkonzepten vor. Sie formuliert: „[...] *dass man quasi so einen Gruppenstamm hat und trotzdem aber irgendwie noch einzeln berät, bespricht, auf einen eingegangen wird.*“ (TN 2, S. 28, Abs. 289).

Aus dieser Diskussion heraus ergab sich die Frage nach der **Platzierung der theaterpädagogischen Methoden im Prozess der Verhaltensänderung**. Die Diskussion der Teilnehmer ergab keine einheitlichen Empfehlungen.

Teilnehmerin 1 sieht die theaterpädagogische Intervention eher als begleitend, da ein Grundvertrauen innerhalb der Gruppe und gemeinsam verbrachte Zeit für diese Arbeitsweise nötig ist (vgl. TN 1, S. 28, Abs. 296 und Abs. 298). Ein weiteres Argument für ein begleitendes Vorgehen brachte TN 4, die es für wichtig hält, dass sich der Mensch, welcher sich in so eine theaterpädagogisch arbeitende Gruppe begibt, auch zuvor schon mit sich selbst beschäftigt haben sollte (vgl. TN 4, S. 28, Abs. 299 und 303). Auf Basis des bereits vorhandenen Wissens sieht sie die theaterpädagogische Herangehensweise als Training bzw. Coaching, um bestimmte schwierige Situationen in einem Schutzraum nachzuspielen und Lösungsvorschläge für den Alltag zu entwickeln (vgl. TN 4, S. 29, Abs. 305 und 307). Laut TN 4 sind theaterpädagogische Methoden nur weitere „Puzzlesteinchen“ (TN 4, S. 29, Abs. 301) auf dem Weg der Verhaltensänderung. Sie versteht den Einsatz dieser Methoden als Ergänzung zu bestehenden Maßnahmen.

Auf der anderen Seite hält sie den Einsatz theaterpädagogischer Methoden auch zu Beginn einer Verhaltensänderung für möglich, da die Methoden eine Nachdenklichkeit erzeugen, die *„als Einstieg, dass man erst einmal so drankommt“* (TN 4, S. 30, Abs. 316) genutzt werden können. Auch TN 1 bestätigt die Erzeugung einer Nachdenklichkeit, die intensiver ist, *„als wenn ich jetzt irgend so einen Ratgeber lese“* (TN 1, S. 30, Abs. 318). TN 3 argumentiert ebenfalls für einen Einsatz zu Beginn einer Verhaltensänderung. Für sie können theaterpädagogische Methoden gut als Einstieg für die Bearbeitung allgemeiner Themen genutzt werden. Sie formuliert wie folgt: *„[...] wir haben ja auch so allgemeine Themen behandelt, so wie sehe ich mich selbst im Spiegel? Wie glaube ich, dass andere mich sehen? Wie ist mein Essverhalten überhaupt, wo sind da meine Probleme? Das sind ja erst einmal so allgemeine Sachen, die man sich auf jeden Fall erst einmal klarmachen muss, bevor man sich dann mit dem Thema beschäftigt [...], [und] dass man dann in die Tiefe geht.“* (TN 3, S. 29, Abs. 302). Als begleitende Arbeitsform hält sie den Einsatz theaterpädagogischer Methoden nur für die Bearbeitung von konkreten Problemsituationen als sinnvoll und zielführend. Alle anderen erlebten Übungen (z.B. Raumlaf Hungerzustände und Maschine) würde sie eher als Einstiegselemente bewerten (vgl. TN 3, S. 30, Abs. 319).

6.6 Erste Schlussfolgerungen für die Ernährungsberatung aus Sicht der Teilnehmer

Wie aus den Ergebnissen deutlich wird, können die angeleiteten theaterpädagogischen Übungen das **emotionale Erleben** der Teilnehmer beeinflussen. Vor allem die Schreibwerkstatt und die Arbeit an schwierigen Alltagssituationen führte zu einer hohen emotionalen Beteiligung der Teilnehmer. Die Bildervorstellung, die Übung Raumlaf Hungerzustände, die Übung Bilderrahmen und die individuellen Standbilder konnten ebenfalls auf das emotionale Erleben der Teilnehmer einwirken. Die Reflexionsphasen zum methodischen und inhaltlichen Austausch der Teilnehmer intensivierten das emotionale Erleben der Teilnehmer. Auf der **körperlichen Ebene** führten die Übung Raumlaf Hungerzustände und die Übung Bilderrahmen besonders dazu, dass die Teilnehmer die besprochenen Inhalte auch körperlich erlebten. Die Kombination aus Hineinfühlen in den eigenen Körper und dem körperlichen Darstellen der eigenen Empfindungen, Ansichten oder Erlebnisse war bei den Teilnehmern spürbar, jedoch mit unterschiedlicher Intensität. Es lässt sich demnach schlussfolgern, dass die körperliche

Verhaltensdimension durch theaterpädagogische Methoden beeinflussbar ist, dass das körperliche Erleben für theaterpädagogisch unerfahrene Teilnehmer schwierig ist. Die **kognitive Verhaltensdimension** wird ebenfalls durch theaterpädagogische Methoden beeinflusst. Alle Teilnehmer bestätigten, sich auch kognitiv mit ihrem Ernährungsverhalten beschäftigt zu haben und erarbeiteten gemeinsam Strategien für den Alltag. Das Ausmaß an inhaltlich neuen Erkenntnissen variiert jedoch innerhalb der Gruppe, da jeder Teilnehmer eine andere Vorgeschichte und somit eine andere Intensität in der Beschäftigung mit sich selbst in den Gruppenprozess einbrachte.

6.7 Kurzzusammenfassung V

Das Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung eines theaterpädagogischen Workshops als Anwendungsmodell für die Ernährungsberatung in Gruppen. Die Überlegungen, den entwickelten Workshop mit der Zielgruppe der Übergewichtigen zu erproben, werden transparent gemacht. Als eine Möglichkeit, eine erste Rückmeldung der Teilnehmer bezüglich der erlebten Methoden zu bekommen, wird eine Fokusgruppendifkussion konzipiert und deren Umsetzung erläutert. Die Ergebnisse dieses Forschungsschrittes zeigen, dass die angeleiteten theaterpädagogischen Methoden sowohl auf der kognitiven, als auch auf der emotional-körperlichen Verhaltensebene wirksam sind, da sie in einem wiederkehrenden Prozess von Ausprobieren, Zeigen/Zuschauen und Reflektieren stattfinden. Neue Verhaltensweisen werden erarbeitet, im Tun körperlich und emotional erlebt und im Anschluss kognitiv bewertet. Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung mit Übergewichtigen bietet u.a. folgende Vorteile. Sie:

1. integrieren Emotionen in den Prozess der Verhaltensänderung, wirken als emotionale Eisbrecher und können somit neue Verhaltensweisen initiieren.
2. integrieren den Körper und das Körpergefühl und machen den eigenen Körper (wieder) wahrnehmbar.
3. machen durch die spielerische Herangehensweise auch negativ besetzte Themen bearbeitbar und bringen eine Leichtigkeit in die Gestaltung der Verhaltensänderung.
4. machen durch Visualisierung auch schwer Formulierbares sichtbar.
5. ermöglichen über die Verfremdung bzw. Ästhetisierung eines persönlichen Themas eine Distanzierung dazu, was das Mitteilen gemachter Erfahrungen erleichtert.
6. wirken selbststärkend und emanzipatorisch, dadurch dass Arbeitsergebnisse in kurzer Zeit sichtbar werden.
7. können zu Beginn einer Ernährungsberatung als Instrument der Ist-/Situationsanalyse, aber auch prozessbegleitend z.B. zur Selbstwertsteigerung und zur Rückfallprophylaxe eingesetzt werden.
8. ergänzen durch ihre gruppendifkynamische Wirkungsweise die Einzelberatung sinnvoll.

Die Ergebnisse der Fokusgruppe liefern weitere Belege dafür, dass theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung von Übergewichtigen einsetzbar sind und somit das Potential haben können, das emotionale, kognitive und körperliche Verhalten der Ratsuchenden zu beeinflussen. Im folgenden Kapitel 7 werden die empirischen Ergebnisse abschließend diskutiert.

7 Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung. Eine abschließende Diskussion.

Die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Arbeit ist: Inwiefern lassen sich theaterpädagogische Methoden im Rahmen von Gruppenberatungsprozessen einsetzen, um Impulse zur Veränderung von Ernährungsgewohnheiten zu geben? Als ein mögliches Anwendungsfeld dieser Methoden wird die Gruppenberatung von Übergewichtigen identifiziert und im Rahmen der Arbeit als exemplarisches Handlungsfeld vorgeschlagen.

Auf der Basis der Forschungsergebnisse werden in diesem Kapitel folgende Forschungsfragen beantwortet und diskutiert.

- a) Welche Anwendungsvoraussetzungen ergeben sich für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Gruppenberatung übergewichtiger Ratsuchender hinsichtlich Teilnehmerstruktur, Rahmenbedingungen und Leiterkompetenz?
- b) Welche theaterpädagogischen Methoden haben sich als geeignet herausgestellt?
- c) Wie können die Methoden praktisch in die bestehende Ernährungsberatungspraxis integriert werden?

7.1 Der Ratsuchende als (Schau)Spieler und der Beratungsraum als Theaterbühne

Der Ratsuchende als (Schau)Spieler

Die Ergebnisse der Experteninterviews (vgl. Kapitel 5.4) zeigen, dass grundsätzlich alle Menschen (ab 3 Jahren) dazu in der Lage sind, theaterpädagogisch angeleitet zu werden, da keine Vorerfahrungen im Theaterspielen nötig sind. Was die Teilnehmer theaterpädagogischer Beratungsarbeit in jedem Fall mitbringen müssen, ist eine **Offenheit**, eine **Neugier** und eine **Bereitschaft**, sich auf Unbekanntes einzustellen. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis werden diese Anforderungen unter dem Begriff des **Sich-Einlassens** zusammengefasst. Eng daran geknüpft ist die Anforderung der **Freiwilligkeit**. Kein Teilnehmer sollte sich aufgrund einer Verordnung gezwungen fühlen, an Gruppenberatungen teilzunehmen. In der theaterpädagogischen und ernährungsberaterischen Praxis sind „verordnete“ Teilnehmer jedoch nicht untypisch. Im Falle dieser „geschickten“ Teilnehmer, die bereits zu Beginn eine ablehnende Haltung dem Gruppengeschehen gegenüber zeigen, ist es die Aufgabe der Ernährungsberaterin, die Motive der Teilnehmer herauszufinden und sie ggf. zur Teilnahme zu motivieren. Bei anhaltender Verweigerung der Teilnehmer, an der Gruppenarbeit teilzunehmen, muss die Ernährungsberaterin die Arbeitsfähigkeit der Gruppe durch Ausschluss der Personen sicherstellen. Zu Beginn der theaterpädagogischen Beratungsarbeit sollte an die **Eigenverantwortlichkeit** der Teilnehmer appelliert werden („*Sei dein eigener Vorsitzender*“, „*Störungen haben Vorrang*“, „*Alles kann nichts muss*“), ohne die Gruppe als Ganzes aus den Augen zu verlieren.

Eine weitere wichtige Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen ist die **psychische Stabilität** der Teilnehmer. Sowohl die Ernährungsberatung als auch die Theaterpädagogik will, wie in Kapitel zwei und drei ausführlich dargestellt, emanzipatorisch und nicht therapeutisch (im Sinne einer Heilung) arbeiten. Möglicherweise kann zur Bestätigung der psychischen Stabilität im Vorfeld der theaterpädagogischen Beratungsarbeit ein entsprechend validiertes Testverfahren anhand eines Fragebogens zum Einsatz kommen. Sollten die Methoden im Bereich der Ernährungstherapie (z.B. bei Essgestörten, Adipositas) eingesetzt werden, muss die Beraterin eine entsprechende Fachausbildung (z.B. Theatertherapie, Psychotherapie) vorweisen, um mit diesen Klienten professionell umgehen zu können.

Für die Anwendung theaterpädagogischer Methoden im Bereich der Ernährungsberatung in Gruppen muss die Beraterin die Sensibilität des Themas berücksichtigen. Bei einer Gruppenberatung, z.B. zum Thema Übergewicht bzw. Gewichtsreduktion, muss die Beraterin auf die besondere Sensibilität des Themas eingehen, da die Teilnehmer ggf. diffuse Ängste, Befürchtungen und Hemmungen in die Beratungsarbeit einbringen. Bei anderen Beratungsthemen, wie z.B. Diabetes, Fructose- oder Laktoseintoleranz, ist die Scham der Ratsuchenden möglicherweise weniger stark ausgeprägt, sich vor der Gruppe zu präsentieren. Wichtig ist es, die Befürchtungen und Ängste zu Beginn der theaterpädagogischen Beratungsarbeit zu thematisieren und den Teilnehmern durch eine klare Struktur Sicherheit zu geben.

Theaterpädagogische Methoden sollten in der Ernährungsberatung in Gruppen also mit Menschen umgesetzt werden, die offen und motiviert sind, sich auf Neues einzulassen. Die Teilnehmer sollen, wenn möglich, freiwillig an der Gruppenberatung teilnehmen und sich ihrer Eigenverantwortlichkeit bewusst sein. Eine psychische Stabilität ist ebenfalls eine wichtige Teilnehmervoraussetzung.

Was Empfehlungen für die **Gruppenzusammensetzung** angeht, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Im Anwendungsbeispiel GegenGewicht wurde eine homogene Gruppenstruktur konzipiert. Die Homogenität bezog sich dabei auf die Merkmale Alter (bzw. Status Student), BMI (> 25) und den Leidensdruck (Betroffenheit), der mit der Übergewichtigkeit einhergeht. Obwohl die BMI Werte der Teilnehmer stark variierten, konnte in der Gruppe schnell Vertrauen aufgebaut werden, was die Bearbeitung ähnlicher Alltagsprobleme förderte. Der Umgang zwischen dem männlichen und den weiblichen Teilnehmern war partnerschaftlich, sodass keine Aussagen bezüglich Vor- und Nachteilen geschlechtlichergemischter Gruppen getroffen werden können. Anders ist dies vermutlich bei Jugendlichen, die möglicherweise eher bereit sind, sich in einer Gruppe von Gleichgeschlechtlichen zu öffnen. Bei allen anderen Altersgruppen bezieht sich das Merkmal Homogenität auf die Betroffenheit bzw. den Leidensdruck der Teilnehmer, sozusagen als Mindestvoraussetzung. Ein gemeinsamer Leidensdruck (z.B. durch die Übergewichtigkeit) ist nötig, damit die Gruppe miteinander arbeiten kann. Im Anwendungsbeispiel stimmte der subjektive Grad der Betroffenheit bzw. des Leidensdrucks nicht zwangsläufig mit der Höhe des Körpergewichts bzw. dem BMI überein. So hatten Teilnehmer mit einem niedrigen BMI denselben oder einen größeren Leidensdruck als Personen mit einem vergleichsweise höheren BMI-Wert. Diese unterschiedlichen Empfindungen und die individuelle Verschiedenheit der Teilnehmer

kann genutzt werden, um unterschiedliche Realitäten (Selbst- und Fremdwahrnehmung) sichtbar zu machen und spielerisch die Erfahrungswelt der Einzelpersonen zu erweitern.

In der Ernährungsberatungspraxis ist es ebenfalls denkbar, auch Teilnehmer mit unterschiedlichen Anliegen (z.B. Übergewicht, Diabetes, Laktoseintoleranz) als Adressaten von theaterpädagogischen Übungseinheiten zu nutzen. Aber auch hier muss es wenigstens ein verbindendes Inhaltsthema (z.B. Selbstwertstärkung, Umgang mit der Erkrankung) geben, damit die Gruppe nicht in die Bearbeitung von Einzelphänomenen abgeleitet.

Für die Ernährungsberatung in Gruppen bedeutet das, dass eine heterogene Gruppe in Bezug auf die Teilnehmerstruktur förderlich ist, solange die Teilnehmer das gleiche Anliegen haben, welches sie in die Gruppenberatung führt. Eine homogene Gruppe scheint aufgrund gleicher Merkmale (wie. z.B. Alter, Berufstätigkeit etc.) besser für einen schnelleren Vertrauensaufbau geeignet.

Der Beratungsraum als Theaterbühne

Grundsätzlich ist jeder Raum für theaterpädagogisches Arbeiten geeignet, der über eine **an die Teilnehmerzahl angepasste Arbeitsgröße** und ein **flexibles Mobiliar** verfügt (vgl. Kapitel 5.4). Bezüglich der Raumgröße gilt eine Mindestvoraussetzung von vier bis fünf Quadratmeter Platz pro Teilnehmer. Das entspricht bei einer Beratungsgruppe von 12-15 Teilnehmern einer zur Verfügung stehenden Arbeitsfläche von ca. 35-50 qm. Die Ausstattung des Raumes hinsichtlich bühnenähnlicher Architektur, Requisiten o.ä. ist bei einer eher prozessorientierten theaterpädagogischen Beratungsarbeit nebensächlich. Vorhandene Materialien können jederzeit von der Ernährungsberaterin selbst mitgebracht werden. Theaterpädagogische Arbeitsprozesse sind jedoch nicht nur auf Innenräume begrenzt. Gerade Bewegungsspiele und -übungen lassen sich gut im Freien realisieren, sofern die Teilnehmer nichts dagegen haben. Generell entscheiden die Teilnehmer selbst, ob die Möglichkeit besteht, draußen Übungen umzusetzen. Häufig ist dies aufgrund der Intimität des Themas nicht angebracht bzw. erwünscht. Wichtiger jedoch als die bauliche Beschaffenheit eines Raumes ist der Aufbau einer **angenehmen und vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre**. Ob dies gelingt, ist zum einen stark von den Kompetenzen der Ernährungsberaterin abhängig (siehe Absatz 7.2) und zum anderen von Faktoren, wie Lichtverhältnisse (am besten Tageslicht), Heizung und Belüftung. Die Möglichkeit, ungestört arbeiten zu können, ist ein weiterer Faktor, der die Arbeitsatmosphäre begünstigt. Für die Umsetzung von Ernährungsberatung in Gruppen bedeutet das, dass die Ernährungsberaterin lediglich einen Raum in der oben genannten Größe organisieren muss, um theaterpädagogisch zu arbeiten. Nötige Materialien sind, wie bei jeder anderen Gruppenberatung, durch sie selbst mitzubringen.

Der **Zeitraum** einer theaterpädagogischen Übungseinheit kann sehr unterschiedlich sein. Je länger die Übungseinheit (> 1 Tag) andauert, umso stärker können unterschiedliche Erfahrungsräume ermöglicht werden. Jedoch kann auch ein zweistündiger Workshop vielfältige erkenntniserweiternde Impulse setzen. Generell sind zeitintensivere und langfristig angelegte theaterpädagogische Übungseinheiten für den Erkenntnisgewinn der Teilnehmer empfehlenswert. Mit Blick auf die theaterpädagogische Beratungsarbeit richtet sich die Zeitdauer der Aktivität in erster Linie zur Verfügung stehende Seminarzeit. Diese umfasst, wie in Kapitel vier dargestellt wurde, meist zwischen 45 und

90 Minuten. Es erscheint daher sinnvoll, pro Seminartag einen möglichst konkreten Themenbereich zu bearbeiten. Denkbar sind Themenfelder, wie z.B. „Entspannung“, „Selbstbewusstsein und Selbstwahrnehmung“, „Meine Wünsche und/oder Barrieren“, „Mein Umfeld und Ich“ oder „Nein-Sagen“. Hier muss klar sein, dass der zur Verfügung stehende Zeitrahmen nicht ausreichend ist, um wirklich tief in die Bearbeitung des Themas einzusteigen. Für solche Zwecke sollten stattdessen Wochenendseminare konzipiert werden. Für eine theaterpädagogische Beratungsarbeit, welche z.B. eine Einzelberatung zum Thema Gewichtsreduktion ergänzt bzw. begleitet, sind wöchentlich stattfindende zweistündige Übungseinheiten durchaus denkbar. Die individuellen Kernthemen und Problemfelder werden im Einzelgespräch mit der Beraterin besprochen und in der Gruppe können allgemeine Themen, wie z.B. die oben genannten, bearbeitet werden.

Für eine tiefergehende Bearbeitung von Problemthemen innerhalb der Gruppe sind deutlich längere Seminare zu konzipieren. So kann, wie in der Forschungsarbeit umgesetzt, ein Workshop von 1,5 Tagen gut realisiert werden. Um das zur Bearbeitung von Problemthemen notwendige Vertrauen innerhalb der Gruppe aufzubauen, bieten sich verschiedene Kennenlern- und Auflockerungsspiele an, die zunächst ohne Inhaltsbezug angeleitet werden sollten. Erst nachdem eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre entstanden ist, kann eine inhaltliche Auseinandersetzung mit einer entsprechenden Tiefe erfolgen. In einer Übungseinheit von 1,5 Tagen wirken zudem die gruppenspezifischen Effekte stärker, das Vertrauen der Teilnehmer zueinander ist stabiler und der Mut, Neues zu erproben, ist ebenfalls ausgeprägter. Dies zusammengefasst ermöglicht den Teilnehmern vielfältigere Erfahrungsmöglichkeiten als eine theaterpädagogische Übungseinheit von lediglich 60 Minuten. Eine Schwierigkeit bei der konkreten Umsetzung eines längeren Seminars bzw. Workshops könnte darin bestehen, die Teilnehmer für eine Arbeitsphase solcher Länge zu motivieren.

7.2 Die Ernährungsberaterin als Spielleiterin

An dieser Stelle sollen die Anforderungen eines Theaterpädagogen (vgl. Kapitel 3.8) herausgearbeitet werden, welche auch für eine Ernährungsberaterin relevant sind, um theaterpädagogische Methoden in die eigene Berufspraxis zu integrieren. Neben den in Abschnitt 2.1.1 beschriebenen Anforderungen einer Beraterin in Einzelgesprächen (Wertschätzung, Empathie, Kongruenz) benötigt die Ernährungsberaterin in Gruppen ein Grundverständnis darüber, wie Gruppen funktionieren (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4 und 2.3.5). Vorausgesetzt die Ernährungsberaterin verfügt über all diese Qualifikationen, lassen sich die theaterpädagogischen Zusatzkompetenzen auf folgende Kernpunkte reduzieren.

Eine Grundvoraussetzung für die gelungene Anleitung theaterpädagogischer Methoden ist das Vorhandensein einer animierenden Kraft und einer **eigenen Spielfreude**. Wenn eine Ernährungsberaterin keinen persönlichen Zugang zu einer theaterpädagogischen Methode findet, kann sie diese kaum produktiv einsetzen. Nur aus einer eigenen Überzeugung heraus kann eine Übung oder ein Spiel so angeleitet werden, dass seine animierende und motivierende Kraft auf die Teilnehmer übertragen wird und sie befähigt werden, auf ihre eigenen kreativen Ressourcen zurückzugreifen. Gerade in dem hier vorgestellten Anwendungsfeld der Ernährungsberatung bei Übergewicht, in dem die theater-

pädagogischen Methoden neu sind, lösen sie zunächst Hemmungen bei den Teilnehmern aus. Die Teilnehmer haben Angst, sich zu blamieren, bloßgestellt zu werden oder albern auszusehen. Gleichzeitig fühlen sie sich u.U. aufgrund ihrer Körperfülle bzw. ihres Leidensdrucks eingeschränkt und sind weniger expressiv. Die Ernährungsberaterin sollte hier die Übungen beherzt anleiten, bewusst das Lachen fördern und vor allem mit Freude die Übungen selbst mitmachen. Es empfiehlt sich in jedem Fall, die angeleiteten Übungen selbst erlebt zu haben, da nur auf diese Weise die Übungen auch zielführend in der Gruppe angeleitet werden können. Selbsterfahrung im Umgang mit den Methoden kann z.B. durch theaterpädagogische Fortbildungen erreicht werden.

Die Ernährungsberaterin sollte über eine solide **Methodenkompetenz** verfügen. Die Methodenkompetenz umfasst zum einen **Fachkenntnisse** über theaterpädagogische Methoden sowie theatrale Darstellungsmöglichkeiten und zum anderen benötigt sie Kenntnisse im Bereich der Gruppendynamik. Die Ernährungsberaterin muss wissen, wann welche theaterpädagogischen Methoden zu welchem Zweck mit welcher Zielgruppe unter Berücksichtigung der räumlichen, zeitlichen, materiellen und gruppenspezifischen Gegebenheiten eingesetzt werden können. Die Methoden sollen dabei so ausgewählt werden, dass die Teilnehmer Bestätigung erfahren und neue Erfahrungen vermittelt bekommen. Da Methoden als Wege zu einem Ziel definiert wurden, muss sich die Ernährungsberaterin klar sein, welches Ziel sie in der jeweiligen Arbeitsphase verfolgt. Trotz methodischer Planung muss die Ernährungsberaterin für unvorhergesehene und unvorhersehbare Einfälle, Wendungen und Ergebnisse offen sein. Sie sollte nicht auf die Durchführung ihres Konzeptes bestehen, da das Theaterspielen Flexibilität und Lockerheit braucht. WOLF (2011) spricht in diesem Zusammenhang immer von einem „gut vorbereiteten Nullkonzept“, mit dem sie in einen theaterpädagogischen Arbeitsprozess geht. Darunter wird ein grober Verlaufsplan verstanden, der die Wünsche der Teilnehmer stärker berücksichtigt und für Abwandlungen bzw. Veränderungen der nächsten Schritte offen ist. Die Methodenkompetenz bezieht sich aber auch auf Kenntnisse im Bereich der **Gruppendynamik** (vgl. dazu Abschnitt 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4 und 2.3.5). Die Ernährungsberaterin muss hinreichende Kenntnisse über Gruppen und Gruppenprozesse haben, um die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe herzustellen und bei Konfliktsituationen problemlösend eingreifen zu können. Arbeitet sie bereits mit Gruppen, ist davon auszugehen, dass sie über diese Kenntnisse verfügt.

Die Ernährungsberaterin sollte die Fertigkeit besitzen, die ihr bekannten Methoden bewusst zusammenzustellen (**Planungskompetenz**), d.h. sie entwickelt ein zielgruppenspezifisches Konzept. Dabei bedient sie sich nicht länger feststehender, evaluierter Ablaufpläne, sondern passt das Konzept jedes Mal an den Stand der Gruppe an. Teilnehmer, die Ernährungsberatung in Gruppen in Anspruch nehmen, benötigen einen sicheren Rahmen. Die Ernährungsberaterin gibt vor allem zu Beginn durch eine klare Struktur Sicherheit in einem für die Teilnehmer unbekannten, neuen Erfahrungsfeld. Dazu gehört auch die Einführung von Arbeitsregeln. Ein sicherer Rahmen erleichtert den Teilnehmern das Experimentieren mit kreativen Methoden und vereinfacht die Beschäftigung mit sich selbst und dem Inhaltsthema.

Die Ernährungsberaterin sollte die Kompetenz besitzen, während des theaterpädagogischen Prozesses regulierend einzugreifen (**Handlungskompetenz**). Dazu muss sie fähig sein, Prozesse zu initiieren, ohne dabei selbst in die Vormachrolle zu fallen. Sie

muss ggf. Regeln einführen und auf deren Einhaltung achten, sie muss Orientierung geben und Gruppenarbeitsprozesse begleiten. Das erfordert eine hohe körperliche und geistige **Präsenz**. Nach jeder größeren Arbeitsphase sollte die Ernährungsberaterin die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer fördern, indem sie unterschiedliche verbale oder nonverbale Möglichkeiten bietet, das Erlebte kognitiv zu ordnen (**Reflexionskompetenz**). Durch das Formulieren und dadurch Mitteilen von Empfindungen, Erfahrungen und Einsichten wird der gesamten Gruppe die Chance gegeben, anders als geplant miteinander weiterzuarbeiten oder interessante Erfahrungen zu vertiefen. Die Ernährungsberaterin sollte auch selbstreflexiv arbeiten. Dazu sollte sie regelmäßig allein oder mit anderen (kollektive Beratung, Supervision) ihre Motivation und ihr Beratungshandeln reflektieren.

Die **Haltung** der Ernährungsberaterin orientiert sich an den Rogers-Variablen und muss im Kern wertschätzend und respektvoll sein, damit ein partnerschaftliches Arbeiten auf Augenhöhe möglich wird (vgl. Absatz 2.1.1). Eine natürliche Neugier auf Menschen und Mut für Neues sollte die Ernährungsberaterin zusätzlich in sich vereinen. Einfühlungsvermögen ist gerade bei sensiblen Inhaltsthemen, wie z.B. der Übergewichtigkeit, nötig. Die Ernährungsberaterin muss die Teilnehmer so annehmen können, wie sie sind und mit dem arbeiten, was diese anbieten. Die zum Teil sehr persönlichen Inhaltsthemen erfordern ein hohes Maß an Sensibilität und Demut²⁸ im Umgang mit den Teilnehmern. Die Förderung von Humor ist trotz der Ernsthaftigkeit der zu behandelnden Themen eine wichtige Fertigkeit, die die Ernährungsberaterin beherrschen sollte. Humor im theaterpädagogischen Prozess bringt Lockerheit und Leichtigkeit in die Arbeit und ermöglicht eine Distanzierung zu den Inhalten. Die ausgelösten positiven Gefühle sind Energiespender für die Bearbeitung von Alltagskonflikten, können schlechte Stimmungen abwenden und sind Hilfsmittel gegen eine als belastend empfundene persönliche und/oder gesellschaftliche Vergangenheit und/oder Gegenwart.

Mit diesem Kompetenzpaket kann eine Ernährungsberaterin die theaterpädagogischen Methoden gut in ihrer Arbeit mit Gruppen einsetzen. Generell ist es hilfreich, Erfahrung im Bereich der Arbeit mit Gruppen zu haben, da gruppenspezifische Prozesse den erfolgreichen Einsatz der Methoden beeinflussen. Gruppenerfahrene Ernährungsberaterinnen²⁹ können sich über Fortbildungen die Methodik der Theaterpädagogik aneignen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen geben zwar die Inhaltsthemen vor, jedoch kann das vorhandene ernährungswissenschaftliche Fachwissen der Ernährungsberaterin bei vorhandenen Schwierigkeiten helfend bzw. klärend eingesetzt werden. Dadurch werden ihr eine weitere fachliche Kompetenz zugesprochen, Empathie gefördert und Verständigungsschwierigkeiten durch Fachvokabular vorgebeugt.

Gefahren der theaterpädagogischen Gruppenberatung ergeben sich in erster Linie durch unprofessionelles Handeln der Ernährungsberaterin. Mangelnde Professionalität kann auf der Ebene der Gruppendynamik und auf der Ebene des Fachwissens (theaterpädagogische Fachkenntnisse) entstehen.

²⁸ Demut meint hier eine natürliche Bescheidenheit, Duldsamkeit, Eifer und Einsatzbereitschaft für die Gruppe, ehrliches Interesse und Hingabe.

²⁹ Mit Gruppenerfahrung sind keine Infoveranstaltungen gemeint, bei denen Informationen in der Regel wenig interaktiv vermittelt werden, sondern solche Gruppenaktivitäten, die Teilnehmer stark partizipativ einbinden.

Eine **Ernährungsberaterin**, die überwiegend **Einzelberatung** in ihrem Angebotspektrum vorsieht, sollte sich, bevor sie theaterpädagogisch arbeiten will, zunächst mit der Gruppenberatung vertraut machen. Kenntnisse im Bereich der Gruppenbildung und -entwicklung, Prinzipien der Gruppendynamik, Umgang mit Konflikten zwischen Teilnehmern, Umgang mit schwierigen Teilnehmern (z.B. Dauerredner, Schweiger, Zu-Spät-Kommer, Besserwisser, Verweigerer) und deren Auswirkungen auf den Gruppenprozess sollten von der Ernährungsberaterin erlernt werden. Dies erfordert Fortbildungen im Bereich der Gruppendynamik und eigene Berufspraxis. Erst wenn sie sich sicher im Umgang mit Gruppen fühlt, sollte sie ihren Methodenkoffer hinsichtlich theaterpädagogischer Methoden erweitern.

Eine **erfahrene Ernährungsberaterin für Gruppen** beherrscht die relevanten Aspekte im Umgang mit Gruppen. Sie kann sich durch theaterpädagogische Fortbildungen (z.B. in Form von Wochenendseminaren) weiterqualifizieren und somit ihr Methodenrepertoire erweitern. Eine Schwierigkeit kann sich daraus ergeben, dass die einmal erlebten Übungen und Spiele sofort in die eigene Gruppenpraxis übertragen werden. Dies ist bei weniger komplexen Übungen und Spielen (z.B. Kennenlernspiele, Bewegungsspiele, Entspannungsübungen etc.) sicherlich gut möglich, da sie Nähe zu gruppendynamischen Spielen haben. Schwierig wird es bei komplexeren Übungen (z.B. Forumtheater), die mehrschrittig aufgebaut sind und deren Wirkung nicht oder nur wenig am eigenen Körper erfahren wurde. Eine Möglichkeit, damit umzugehen, ist es, eine eigene Spielpraxis zu entwickeln und sich selbst in Form von regelmäßigen weiteren Seminarangeboten mit den theaterpädagogischen Methoden auszuprobieren.

Gefahren für die erfolgreiche Umsetzung theaterpädagogischer Methoden liegen ebenfalls in einer vorhandenen **Tendenz, das eigene Thema zu stark durchsetzen zu wollen**. In der Regel bietet die Ernährungsberaterin eine Gruppenberatung zu einem bestimmten Thema (z.B. Gewichtsreduktion bei Übergewicht) an und bedient sich dabei vorhandener Materialien (z.B. das DGE Programm 'Ich nehm ab'). Sie hat ein Interesse für das Thema, welches vielleicht sogar in ihr „brennt“ und welches sie der Gruppe näher bringen will. Die Herausforderung in der Theaterpädagogik ist es jedoch, die Inhalte (z.B. Lernstoff) nicht von „außen“ einzubringen, sondern bei der Formulierung der Teilnehmererfahrungen zu unterstützen. Ziel ist es, die Teilnehmer zu ermutigen, sich selbst zu erforschen. Beachtet die Ernährungsberaterin dies nicht, bleiben die theaterpädagogischen Methoden weit hinter ihrem wirklichen Wirkungspotenzial zurück und werden lediglich zum Zweck eines Lernziels instrumentalisiert. Damit im Zusammenhang steht die Fähigkeit, sich von vorgefertigten Ablaufplänen zu lösen. Diese sollten eher inspirierend genutzt werden, um Anregungen für das eigene Konzept zu erhalten. Die Inhaltsthemen sollten allerdings von der Gruppe kommen. Somit sollte sich die Ernährungsberaterin nicht als Kenntnisvermittlerin, sondern als Erfahrungsgestalterin verstehen.

Eine weitere Schwierigkeit der theaterpädagogischen Beratungsarbeit ergibt sich aus dem **Umgang mit Emotionen**. Die Theaterpädagogik „rüttelt“ aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit stärker an den Menschen als herkömmliche Gruppenberatungsmethoden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person wird stärker gefördert, das körperliche Erleben intensiviert und die gemachten Erfahrungen gemeinsam in der Gruppe reflektiert. Diese Erfahrungen können dazu führen, dass Teilnehmer von ihren Emotionen übermannt werden (z.B. weinen), da sie das Erlebte betroffen macht. Dieser unter dem Begriff

Katharsis beschriebene Effekt theaterpädagogischer Arbeit ist erwünscht, da Emotionen wach machen, die Aufmerksamkeit wecken und zu Handlungen motivieren. Emotionen können das Denken und das Handeln in eine neue Richtung lenken und genau das ist bei der Ernährungsberatung das Ziel. Beginnt ein Teilnehmer z.B. zu weinen, sollte die Ernährungsberaterin dies zulassen und dem Teilnehmer Raum geben. Wenn die Tränen unter Kontrolle sind, kann nachgefragt werden, ob der Teilnehmer sich äußern möchte. Der Teilnehmer sollte dann das tun dürfen, was für ihn das Passende ist. Die weiteren Techniken im Umgang mit Emotionen (Aktives Zuhören, Pausen zulassen, Verbalisieren, non-verbale Signale beobachten und interpretieren) in der Beratung sind bekannt. Sie sind auch in theaterpädagogischen Zusammenhängen zu beachten. Die Ernährungsberaterin sollte zu Beginn ihrer Arbeit darauf hinweisen, dass die Beschäftigung mit theaterpädagogischen Methoden Emotionen aufkommen lässt und dass diese gewollt sind. Sie selbst darf aber nur so viel initiieren, wie die Teilnehmer aushalten können. Es ist wichtig, dass die Ernährungsberaterin auf die Eigenverantwortlichkeit eines jeden Teilnehmers hinweist, sodass nur die Themen in den Gruppenprozess hineingegeben werden, die die Teilnehmer schon kognitiv verarbeitet haben. Werden hoch emotionale und nicht verarbeitete Themenfelder durch Gruppenmitglieder thematisiert, muss die Ernährungsberaterin dafür sorgen, dass diese nicht weiter vertieft werden. Dies führt automatisch zum nächsten Gefahrenpunkt der theaterpädagogischen Beratungsarbeit: der **Umgang mit psychisch labilen Teilnehmern**. Wie unter dem Aspekt der Teilnehmerstruktur bereits thematisiert, sollte die Ernährungsberaterin ihr Angebot grundsätzlich an psychisch stabile Teilnehmer adressieren. Da jedoch nicht immer klar ist, mit welchem Ziel eine Person eine Gruppenberatung aufsucht, können auch Menschen erscheinen, deren Bedürfnis nach Aufmerksamkeit sehr groß ist oder die depressiv verstimmt sind. Hier muss die Ernährungsberaterin vorrangig in der Anfangsphase durch die Klärung der Teilnehmersituation herausfinden, welche Teilnehmer sensibler bzw. weniger belastbar erscheinen. Sollten sich diese Teilnehmer im Verlauf der Gruppenarbeit auffällig verhalten (z.B. sich zurückziehen, ein zu hohes Geltungsbedürfnis zeigen) sollte die Ernährungsberaterin sich als Ansprechpartnerin anbieten und auf Hilfestellungen hinweisen. Es ist nicht die Aufgabe der Ernährungsberaterin, „den Fall“ zu lösen, sondern erste hilfreiche Schritte zu initiieren und zu unterstützen. Es würde den Kompetenzbereich der Ernährungsberaterin überschreiten, wenn sie versuchen würde, das vorliegende Problem der Teilnehmer im Sinne einer therapeutischen Herangehensweise zu lösen. Wichtig hingegen ist es, dass sie der Person ihre Wahrnehmung und ihre Sorge mitteilt und somit Verständnis für das Problem signalisiert. Die Funktion der Ernährungsberaterin ist es dann, eine Brücke zu Hilfsangeboten zu schlagen, indem sie z.B. Informationsmaterial und Adressen über entsprechende Anlaufstellen weitergibt. Wichtig ist, dass sie sich nicht auf therapeutische Prozesse einlässt, sondern die Eigenverantwortlichkeit beim Ratsuchenden lässt.

7.3 Theaterpädagogische Methoden für die Ernährungsberatung in Gruppen

Die Ergebnisse aus dem Anwendungsbeispiel (Workshop GegenGewicht siehe Anhang 4) und aus der Fokusgruppendifkussion zeigen, dass sich die eingesetzten theaterpädagogischen Methoden zur Auseinandersetzung mit den Themen Ernährung und Übergewichtigkeit eignen. An dieser Stelle sollen noch einmal die einzelnen Methoden

aufgegriffen und hinsichtlich ihres Einsatzzeitpunktes in der Gruppenberatung kommentiert werden. Zu jeder Übung wird noch eine Einschätzung gegeben, ob es sich um eine weiterentwickelte oder neue Methode handelt.

Die unterschiedlichen Formen des **Kreativen Schreibens** lassen sich als Einstiegs-elemente zur Bearbeitung der Themen „Ernährung und Übergewichtigkeit“ einsetzen, da sie strukturgebende und nichtkörperliche Arbeitsmethoden darstellen. Das kreative Schreiben macht die Auseinandersetzung mit negativen und positiven Einstellungen in Bezug auf die Themen möglich, indem zum einen negative Erfahrungen formuliert werden können und zum anderen auch Wunschvorstellungen, Träume und eine positivere Haltung sich selbst gegenüber ausgedrückt werden können (kognitive Verhaltensbeeinflussung). Die Methoden sind auf der emotionalen Verhaltensebene sehr stark wirksam, da die Teilnehmer persönliche Erlebnisse preisgeben und von anderen durch Vorlesen erfahren. Der inhaltsbezogene Wiedererkennungswert (ähnliche Probleme der Teilnehmer) fördert die emotionale Verhaltenswirksamkeit dieser Methoden. Die positive Selbststärkung durch Stolz auf die eigenen Arbeitsergebnisse (entstandene Texte) verstärkt dies ebenfalls. Das körperliche Erleben ist aufgrund der überwiegend sitzenden Tätigkeit gering. Neben dem Arbeitsbuch *Essstörung* der BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZGA), in welchem eine Schreibübung für Selbsthilfegruppen zum Thema Essstörungen (vorrangig Bulimie, Anorexie und Binge Eating) vorgestellt wird, liefert das Buch *Aber bitte mit Sahne!* (vgl. BEYER, GIPSER 1996) weitere Schreibübungen für die Zielgruppe der essgestörten Menschen. Im ersten Buch werden die Teilnehmer angeleitet, mit Hilfe des Satzanfangs „*Ich esse, weil...*“ aufzuschreiben, warum sie essen (vgl. BZGA 2008,162). Über das Identifizieren von Auslösern („*Ich esse, weil ich mich ärgere...*“) sollen dann veränderte Verhaltensweisen entwickelt werden („*Wie kann ich meinen Ärger loswerden, anstatt ihn herunterzuschlucken?*“). Im Theorie- und Praxisbuch von BEYER und GIPSER (1996) werden ebenfalls Schreibübungen aus dem *Lehrbuch des Kreativen Schreibens* von VON WERDER (2007) vorgestellt und für die Zielgruppe der essgestörten Frauen für geeignet erklärt. Formen des Kreativen Schreibens werden sonst überwiegend zur Findung, Weiterentwicklung und Vernetzung von Ideen oder zur Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis (Hyper Writing) verwendet (vgl. BRÄUER 2003,169; von SCHEIDT 2006,18) oder dienen der Produktion von Texten und Stücken für das Theater (vgl. HIPPE 2011,13). Es wird deutlich, dass die Methoden des Kreativen Schreibens bereits für die Bearbeitung des Themas Essstörungen verwendet werden. Der Einsatz der Methoden im Bereich der Ernährungsberatung zum Thema Übergewichtigkeit ist jedoch neu.

Die Methode **Geschichten aus Bildern** ist ebenfalls eine Methode, die gut für die Anfangssituation theaterpädagogischer Beratungsarbeit (z.B. als Vorstellungsrunde) mit der Zielgruppe der Übergewichtigen geeignet ist. Die Teilnehmer sollten aus einer genügend großen Anzahl an Bildern auswählen können, um auch nur die persönlichen Informationen preisgeben zu müssen, die sie wollen. Die Methode ermöglicht es, vielseitige Ernährungsaspekte (z.B. Probleme, Wünsche) zu benennen, ohne gleich zu tief ins Thema einzusteigen. Die Teilnehmer kommen zunächst durch Bilder über sich ins Gespräch. Der hohe Wiedererkennungswert der Teilnehmeraussagen schafft Vertrauen und unterstützt den Aufbau des Wir-Gefühls innerhalb der Gruppe. Die Methode kann, je nach Teilnehmer, auf der emotionalen Verhaltensebene sehr wirksam sein. Es kommt darauf an, wie sehr sich ein Teilnehmer bereits mit seinem eigenen Ernährungsverhalten

beschäftigt hat und wie offen die Person ist, ihre Erfahrungen zu teilen. Für eher introvertierte Teilnehmer, die ihre Schwierigkeiten noch nicht so oft kommuniziert haben, kann die emotionale Verhaltensbeeinflussung größer sein. Das körperliche Erleben ist eher gering, da es überwiegend eine gehende bzw. stehende Übung ist. Die kognitive Verhaltensbeeinflussung ist ebenfalls gering, da eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten nicht stattfindet. Die Methode ist in ihrer Zielsetzung nicht neu, da sich in vielen gruppendynamischen Kontexten Kennenlern-Spiele finden lassen. Diese „Eisbrecher“ sind wichtige Schritte, um den Teilnehmern den Übergang vom Alltag zur Seminar- oder Workshopsituation zu ermöglichen (vgl. BEERMANN, SCHUBACH 2006,11). Dabei sind unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten (verbal oder non-verbal, expressiv oder ruhig, mit Hilfsmitteln oder ohne) vorhanden. Neu ist die Tatsache, eine Kennenlernübung speziell für die Zielgruppe der Übergewichtigen und die entsprechende Themenbearbeitung vorlegen zu können. Das Auslösen von biographischen Narrationen in Bezug auf die Themen Ernährung und Übergewichtigkeit durch Bilder zum Zweck des Kennenlernens ist somit neu.

Die Übung **Raumlauf Hungerzustände** eignet sich gut als Übung innerhalb des Hauptteils der theaterpädagogischen Beratungsarbeit. Die Übung erleichtert das Reflektieren über emotionales und körperliches Erleben während des Essens, indem die Teilnehmer versuchen, sich emotional und körperlich in verschiedene Zustände (satt, überfressen, hungrig) hineinzudenken. Die Methode kann in Abhängigkeit von der Teilnehmerpersönlichkeit auf der emotionalen Verhaltensebene sehr wirksam sein. Für einige Teilnehmer kann die Übung sehr emotional werden, da neue Erfahrungen in Bezug auf das Erspüren und Erleben des eigenen Körpers möglich werden und somit eine andere Nachdenklichkeit erzeugt wird. Die körperliche Verhaltensbeeinflussung ist hoch, da sich die Teilnehmer in einer Kombination aus Raumlauf und „In-sich-Hineinspüren“ intensiv mit ihrem Körper beschäftigen. Auch die kognitive Verhaltensbeeinflussung kann je nach Teilnehmerpersönlichkeit hoch sein, da die erzeugte Nachdenklichkeit während der Übung bewirkt, dass die Teilnehmer vermehrt über sich selbst und ihre Essgewohnheiten reflektieren. Die Übung ist für das Anwendungsfeld neu und wurde auch in abgewandelter Form in der Literatur nicht gefunden.

Die Übung **Das Schöne an mir** eignet sich gut als eine Übung des theaterpädagogischen Hauptteils. Die Übung führt zu einer Selbststärkung der Teilnehmer, da diese (wieder)entdecken, dass sie auch über positive (schöne) Körperpartien verfügen. Über die Identifizierung und Darstellung der „schönen Seiten“ ist es möglich, auch die unliebsameren Körperpartien zu benennen und mitzuteilen. Das Mitteilen dieser wird über eine theatrale Darstellungsform (Requisit: Bilderrahmen) einfacher, da sie Teile eines künstlerischen Ergebnisses sind. Die Verfremdung durch Bilderrahmen und der Einsatz von Musik schaffen zusätzliche Distanz und erleichtern das Zeigen. Die Übung ist auf der emotionalen Verhaltensebene sehr wirksam, da die Teilnehmer stark in eine Auseinandersetzung mit sich und ihrem Körper gehen. Durch das Mitteilen der eigenen körperlichen Stärken und Schwächen und das Betrachten der Anderen wird ebenfalls die emotionale Verhaltensebene angesprochen. Das körperliche und kognitive Erleben ist bei dieser Übung ebenfalls hoch, da sich die Teilnehmer zunächst kognitiv mit ihren Vorzügen und Defiziten beschäftigen und im zweiten Schritt versuchen, dem Ganzen einen körperlichen Ausdruck zu geben.

Die Übung ist für das Anwendungsfeld neu. Eine Auseinandersetzung in Bezug auf das eigene Körperbild wird bisher, wenn überhaupt, über gezeichnete Bilder und deren Kommentierung ermöglicht (vgl. BZGA, 2008, Übung Körperschema S. 166). Dabei wird jedoch eine eher kognitive Beschäftigung im Sinne des „Darüber-Redens“ begünstigt. Die körperliche und non-verbale Ausdrucksform der Übung *Das Schöne an mir* ist die Stärke dieser Methode, da sie das Zeigen betont und zeitgleich ebenso viel mitteilt.

Die Übung **Individualstandbilder** ist eine Übung, die je nach inhaltlicher Ausrichtung und Tiefe als eine Methode des Einstiegs oder des Hauptteils theaterpädagogischer Beratungsarbeit eingesetzt werden kann. Die Übung ermöglicht es, nonverbal Meinungen und Einstellungen zu sich selbst, zu anderen oder zu bestimmten Themen zu äußern. Durch die bildliche Darstellung in Form von Standbildern können auch abstrakte Themen oder schwer verbalisierbare Themen zum Ausdruck gebracht werden. Die emotionale Verhaltenswirksamkeit wird dadurch erreicht, dass die Teilnehmer solche Standbilder kreieren, die das Gefühl von Vertrautheit durch ähnliche Probleme (Wir-Gefühl) innerhalb der Gruppe fördern. Durch den schnellen Wechsel in immer andere Bilder wird eine tiefere Auseinandersetzung vermieden. Durch die Kombination aus kognitiver Selbstbefragung („Wie stehe ich selbst zu dem Statemen, bzw. Thema?“) und körperlicher Darstellung der Antwort ist auch das körperliche Erleben hoch. Die kognitive Ebene wird angesprochen, eine tiefe Auseinandersetzung bleibt aufgrund der Schnelligkeit der Übung jedoch aus.

Die Übung ist für das Anwendungsfeld neu. Der Einsatz dieser Übung oder eine Abwandlung davon konnte für die betreffende Zielgruppe und das interessierende Thema nicht identifiziert werden.

Die Übung **Maschine** kann im Hauptteil einer theaterpädagogischen Übungseinheit eingesetzt werden, da sie Vorübungen (z.B. Übung Individualstandbilder) benötigt. In der Umsetzung ist die Methode schnell, einfach und bereitet den Teilnehmern Spaß. Durch den Einsatz dieser Methode können gesellschaftliche Themen oder abstrakte Vorgänge visualisiert werden. Die emotionale Verhaltensbeeinflussung ist gegeben, da die Übung mit Freude ausgeführt wird und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt wird. Das emotionale Erleben bleibt jedoch gering, da es sich um die verfremdete Darstellung eines allgemeinen Inhaltsthemas handelt und nicht so sehr die persönlichen Erfahrungen thematisiert werden. Die Übertragung auf persönliche Themen ist, wenn es gewollt ist, jedoch möglich. Das körperliche Erleben ist durch die gefundenen Bewegungsabfolgen hoch, aber die körperliche Verhaltensbeeinflussung durch fehlenden persönlichen Bezug eher gering einzuschätzen. Die kognitive Ebene wird angesprochen, verbleibt aber auf dem Niveau der allgemeinen Themendarstellung. Wenngleich die Übung nicht so verhaltenswirksam scheint, so ist sie eine humorvolle, aktivierende Übung, die schnell Themen visualisieren kann und somit Anstöße zur Weiterarbeit liefert.

Die Übung ist für das Anwendungsfeld neu. Der Einsatz dieser Übung oder eine Abwandlung davon konnte für die betreffende Zielgruppe und das interessierende Thema ebenfalls nicht identifiziert werden.

Die Übung **Schwierige Alltagssituationen** ist eine komplexe Übung, die ausschließlich im Hauptteil theaterpädagogischer Beratungsarbeit eingesetzt werden sollte. Die Komplexität entsteht durch die Identifizierung von bearbeitbaren Themen, die Reduktion

und Auswahl dieser, die Erstellung eines oder mehrerer Realbilder sowie deren Veränderung hin zu Idealbildern. Die Methode kann als Möglichkeit eingesetzt werden, eine tatsächlich erlebte Situation nachträglich zu korrigieren oder sie fungiert als Vorgriff auf eine zu erwartende oder befürchtete Situation. In beiden Fällen geht es um die Erarbeitung von alternativen Reaktions- und Verhaltensweisen. Die Übung macht vor allem die Bearbeitung von schwierig empfundenen Alltagssituationen möglich, indem sie sie zunächst visualisiert, dann spielerisch verändert und im letzten Schritt zur Diskussion stellt. Die emotionale Verhaltensbeeinflussung ist hoch, da es um die Bearbeitung persönlicher Anliegen geht, für die ganz konkrete Lösungsstrategien entwickelt werden. Das körperliche Erleben ist durch den Einsatz des Gesamtkörpers als Medium der Darstellung ebenfalls hoch. Auch mit der Körperhaltung verbundene Gefühle werden deutlich spürbar. Die kognitive Verhaltenswirksamkeit lässt sich ebenfalls als hoch einschätzen, da die Teilnehmer im Tun Strategien und Lösungen für Probleme und Situationen entwickeln.

Der Einsatz dieser Methode ist für die betreffende Zielgruppe und das interessierende Thema neu. Ein ähnliches Arbeitsprinzip (Szenisches Spiel), ähnlich dem Forumtheater von Augusto BOAL, schlagen BEYER und GIPSER (1996,178ff) für die Bearbeitung des Themas Essstörungen vor. Die Teilnehmer entwickeln hier aufgrund ihrer Alltagserfahrung eine Szene, in der das Problem und die Konflikträgerin sichtbar werden. Die Gruppenmitglieder sollen dann durch Händeklatschen die Szene anhalten und eingreifen können, um verschiedene Vorgehensweisen und Reaktionsmuster zu erarbeiten (ebd. 1996,180). Die anschließende Reflexion soll der Einschätzung realistischer Veränderungsmöglichkeiten dienen. Das (Schau)Spielen einer Szene ist schwierig für theaterungeübte Gruppen, sodass die Methode des Szenischen Spiels in Bezug auf das hier interessierende Anwendungsfeld eher als eine Möglichkeit zur Weiterarbeit verstanden wird.

Tabelle 10 gibt eine Zusammenfassung der theaterpädagogischen Methoden, welche für die Ernährungsberatung in Gruppen zum Thema Übergewichtigkeit geeignet sind.

Tab 10: Geeignete theaterpädagogische Methoden für die Ernährungsberatung in Gruppen

Übung	Verhaltensbeeinflussung		
	emotional	körperlich	kognitiv
Kreatives Schreiben (Schreibwerkstatt)	+++	-	++
Geschichten aus Bildern	++(+)	+	+
Raumlauf Hungerzustände	++(+)	+++	++(+)
Das Schöne an mir	++(+)	+++	++(+)
Individualstandbilder	++	++	+
Maschine	+(+)	+(+)	+
Schwierige Alltagssituationen	+++	+++	+++

7.4 Praktische Umsetzungsvorschläge für die Ernährungsberatung in Gruppen

Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Rahmen einer Gruppenberatung zum Thema Übergewicht ist möglich – das wurde im zweiten Teil dieser Arbeit (Kapitel 6) gezeigt. Die studentischen Teilnehmer des Workshops GegenGewicht waren bereit, sich auf neue (Beratungs)Methoden einzulassen und konnten den Vorteil der theaterpädagogischen Methoden im Vergleich zu bisher erlebten Methoden (z.B. Ratgebern) formulieren.

Im Folgenden ist zu klären, welchen Stellenwert aktuell Gruppenberatungen in der Ernährungsberatung haben, um die Integration der Methoden dort vorzuschlagen. Viele der unter dem Begriff Gruppenberatung angebotenen Aktivitäten sind Informationsveranstaltungen oder Schulungen (vgl. JAHNEN 1998,39) und entsprechen damit nicht dem wissenschaftlichen Verständnis von Gruppenberatung (siehe Kapitel 2.4). Gerade die von den Krankenkassen angebotenen „Gruppenkurse“ sind Kombinationsangebote verschiedener Gruppenarbeitsformen. Über die Methodik dieser „Gruppenkurse“ ist wenig bekannt. Laut dem Leitfaden zur Prävention des GKV-Spitzenverbandes besteht die Methodik aus „*verhaltensorientierte[r] Beratung, in der Regel in Gruppen*“ und „*praktische[n] Übungen, z.B. zum Ess- und Bewegungsverhalten*“ (GKV-SPITZENVERBAND 2010,48ff). Eine differenzierte Auflistung über Inhalte und Methoden dieser verhaltensorientierten Gruppenberatung ist auch über die Krankenkassen selbst nicht in Erfahrung zu bringen.

Eine im Zuge der Ergebnisdiskussion durchgeführte Recherche ergab z.B. für das Programm der Techniker Krankenkasse **Abnehmen - aber mit Vernunft** folgende Hinweise auf das methodische Vorgehen: Das Programm folgt u.a. dem Selbstmanagementansatz und arbeitet mit den Methoden der Selbstbeobachtung (z.B. Beobachtungsprotokolle), dem Aufstellen individueller Essenpläne, dem Setzen und Überprüfen konkreter Ziele, der Informationsvermittlung, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Achtsamkeitsübungen, Genussübungen, Übungen zur Stressbewältigung und Problemlösung, dem Training sozialer Kompetenzen und Einsatz von Rollenspielen zum Umgang mit Versuchungssituationen.³⁰

Die AOK Programme **Bewegtes Abnehmen** und **Der gesunde Weg zum Wohlfühlgewicht** arbeiten methodisch mit Gruppengesprächen/ Diskussionen/ Erfahrungsaustausch, Dialogvorträgen, Partnerarbeit/Gruppenarbeit, Selbstbeobachtung, Genuss-Training, Lebensmittelzubereitung, Wiegetreffs, Sensoriktests, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Kurzvorträgen/ Folien/ Arbeitsblättern/ Merkblättern und Broschüren.³¹

Die weiterführende Recherche ergab, dass die Krankenkassen den Bereichen Prävention und Gesundheitsförderung, in denen die Ernährungsberatung zu verorten ist, grundsätzlich einen hohen Stellenwert beimessen. Der Präventionsbericht 2012 weist aus, dass die Krankenkassen für Primärprävention und betriebliche Gesundheitsförderung im Berichtsjahr 2011 270 Mio. Euro ausgaben. Die Präventionsaktivitäten lassen sich dabei

³⁰ NOWAK M., KRÖGER C. 2011

³¹ AOK Schleswig Holstein: AOK-Informations- und Beratungsprogramm Diabetes mellitus Typ 2.

nach Setting-Ansatz, individuellem Ansatz und betrieblicher Gesundheitsförderung differenzieren. Settings werden als Lebensräume definiert, in denen Menschen große Teile ihres Lebens verbringen, z.B. Kindergärten, Schulen, Stadtteile, Senioreneinrichtungen und Treffpunkte von Menschen mit Migrationshintergrund. Setting-Maßnahmen werden also zielgruppengerecht für die jeweiligen Settings angeboten. Der individuelle Ansatz hingegen richtet sich an einzelne Menschen mit dem Ziel, sie bei erwünschten Änderungen des Gesundheitsverhaltens zu unterstützen und ihnen neue gesundheitsrelevante Kompetenzen zu vermitteln (vgl. GKV-SPITZENVERBAND 2010,63). Maßnahmen dieses Ansatzes werden in Gruppen durchgeführt. Laut Präventionsbericht 2012 ist die Inanspruchnahme von Kurs- und Seminarangeboten des individuellen Ansatzes im Vergleich zum Vorjahr um 15% gesunken. Grund für den Rückgang ist möglicherweise der Beschluss der Krankenkasse, die Förderung auf maximal zwei Kurse pro Versichertem und Kalenderjahr zu begrenzen. Das am stärksten nachgefragte Handlungsfeld ist 'Bewegung' mit 73% vor 'Stressreduktion/Entspannung' mit 20%. Lediglich 6% der Kursteilnehmer fragen das Handlungsfeld 'Ernährung' nach, wovon 53% Maßnahmen zur 'Vermeidung oder Reduktion von Übergewicht' suchten und 47% Angebote zur Vermeidung von 'Mangel- und Fehlernährung' in Anspruch nahmen. Während bei der Zielgruppe der unter 20 Jährigen überwiegend die Setting-Angebote greifen, findet die größte Inanspruchnahme des individuellen Ansatzes bei der Altersgruppe 50 – 59 Jahren statt. Thematisch wählen die 20 – 39 Jährigen mit 66% der Teilnehmer das Handlungsfeld 'Bewegung' und nur ca. 10% wählen das Handlungsfeld 'Ernährung'. Mit steigendem Alter steigt das Interesse am Handlungsfeld 'Bewegung', während das Interesse an Ernährungsthemen abnimmt. Von den insgesamt befragten Personen interessieren sich 78% bzw. 79% der Frauen für die Themenfelder 'Bewegung' und 'Ernährung'. Der Anteil der Männer mit dem gleichen Interessenschwerpunkt liegt bei 22 % bzw. 21% (vgl. GKV-SPITZENVERBAND 2010,63ff).

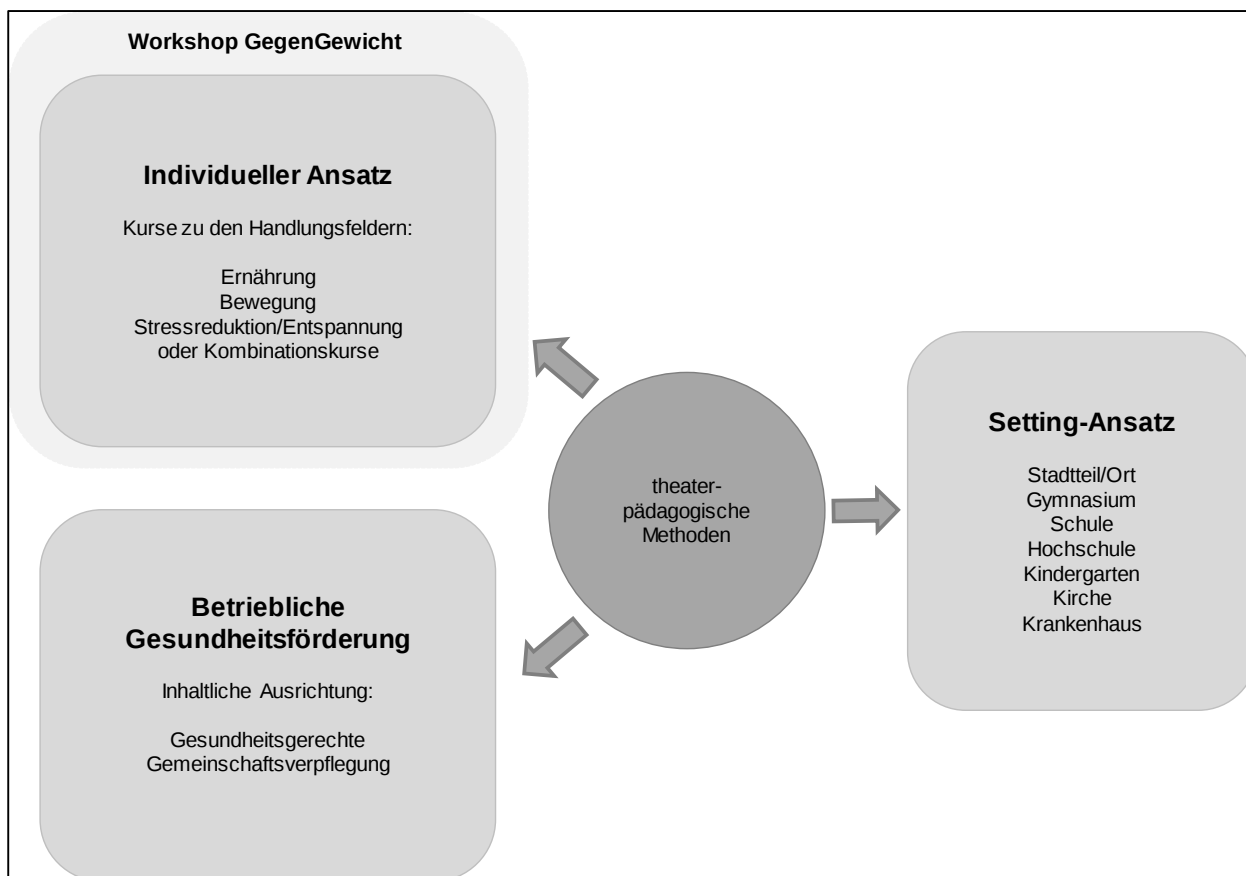
Die Leistungsanbieter des Handlungsfeldes 'Ernährung' waren mit 40% externe Anbieter und mit 58% eigene Kursangebote der Krankenkassen.

Daraus ergibt sich für die Relevanz der eigenen Forschungsarbeit, dass es eine spannende Möglichkeit darstellt, theaterpädagogische Methoden in das **Kursangebot der Krankenkassen** zu integrieren und somit Maßnahme des individuellen Ansatzes zu werden (vgl. Bild 28). Die Nachfrage nach Gruppenberatung ist, den vorliegenden Daten zufolge, nach wie vor gegeben und deren Nutzen ist auch unter ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll. Eine Integration theaterpädagogischer Beratungsarbeit in das Kursprogramm der Krankenkassen macht gerade vor dem Hintergrund Sinn, dass die Themenfelder 'Ernährung' und 'Bewegung' kombiniert werden können. Gleichzeitig können aber auch Übungen zur Stressbewältigung und Entspannung integriert werden.

Denkbar ist ebenfalls eine Integration der Methoden in den Settingansatz, da theaterpädagogische Übungen nach Einschätzung der Autorin von jüngeren Menschen eher akzeptiert werden. So könnten z.B. zielgruppenspezifisch theaterpädagogische Kurse in Schulen oder außerschulischen Bildungseinrichtungen angeboten werden. So kann z.B. bereits im Kindergarten die Bedeutung von gesunden Lebensmitteln für den Körper spielerisch mit den Kindern erarbeitet werden. In der Schule ist dann eine stärkere Fokussierung hin zum eigenen Körper und eigenen Ernährungsgewohnheiten denkbar. Denkbar ist hier eine Angliederung der theaterpädagogischen Beratungsarbeit an bereits

bestehende Maßnahmen, wie z.B. an den Aid-Ernährungsführerschein. Der Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass auch sozial benachteiligte Ratsuchende gut erreicht werden können. Des weiteren könnte z.B. im Rahmen einer Mädchenspezifischen Beratungsarbeit ein gesunder Umgang mit dem eigenen Körper vermittelt und das Thema Ernährung in den Mittelpunkt gestellt werden. Auch jungenspezifische theaterpädagogische Kursangebote ließen sich konzipieren und im jeweiligen Setting umsetzen. Wichtig hier ist die Einbindung der pädagogischen Fachkraft und der Eltern.

Bild 28: Einsatzmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden (z.B. Workshop GegenGewicht) im Bereich Prävention und Gesundheitsförderung der Krankenkassen



Ein Blick auf andere Anbieter von Gruppenberatungen lohnt ebenfalls. Das Geschäftsjahr 2012 des **Ernährungsberatungsnetzwerkes DR. AMBROSIUS** zeigt z.B., dass die Nachfrage nach Gruppenangebotsformen rückläufig ist, aber mit 8% noch zum Standardportfolio der Beratungsstellen gehört. Der Anteil von betriebsinternen Gruppenberatungen wurde mit 2% aller Anmeldungen zur Ernährungsberatung erstmals in 2012 dokumentiert und macht in diesem Sektor eine ansteigende Nachfrage deutlich (vgl. DR. AMBROSIUS 2013a). Die Angebotsformen des betriebsinternen Gesundheitsmanagements umfassen Vorträge (z.B. zu den Themen „Essen unterwegs“ oder „Der kleine Hunger im Büro“), Gesundheitsaktionstage (z.B. zu den Themen „Wer is(s)t gut in seinem Job?“ oder Darmgesundheit – Ballaststoffe“), Workshops (z.B. Brainfood – Think and Drink; Time out – die Auszeit im Alltag), Gruppenprogramme, Einzelberatung (z.B. Diabetes, Bluthochdruck, Allergien), Ernährungsnewsletter oder eine Optimierung der Rahmenbedingungen des Unternehmens (z.B. Pausengestaltung, Gemeinschaftsverpflegung). Eine Integration theaterpädagogischer Methoden ist im Beratungsnetzwerk Dr. Ambrosius aus Sicht der Autorin im Rahmen von Gewichtsreduktionsprogrammen, wie z.B. im

Programm VitaPowerDiät und Top-Forming, ebenfalls denkbar. Während VitaPowerDiät hauptsächlich auf die Vermittlung eines Grundverständnisses für gesunde Ernährung abzielt (vgl. DR. AMBROSIUS 2013b), wird im Top-Forming-Programm auch das Thema Bewegung stärker berücksichtigt (vgl. DR. AMBROSIUS 2013c). In beiden können theaterpädagogische Methoden als zusätzliche Elemente angeboten werden, den Gruppenmitgliedern eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit sich und dem Thema zu ermöglichen.

Auch wenn **Adipositas-kliniken und Selbsthilfegruppen** nicht im Fokus der hier vorliegenden Forschungsarbeit stehen, soll der Hinweis erfolgen, dass auch hier eine Integration theaterpädagogischer Methoden möglich erscheint. So könnten in Adipositas-kliniken bzw. Zentren für adipöse Jugendliche neben den dort angebotenen ernährungstherapeutischen Interventionen (z.B. OPTIFAST-Programm) auch theaterpädagogische Workshops angeboten werden. Gruppenorientierte Maßnahmen sind dort bereits in den Bereichen Physio- und Sporttherapie, Ergotherapie und Ernährungstherapie fester Bestandteil, sodass die theaterpädagogische Beratungsarbeit an bekannte Gruppenarbeitsmuster anknüpfen kann. Die Workshops sollten von den Jugendlichen freiwillig in Anspruch genommen werden und dürfen nicht als eine Therapiemaßnahme „verordnet“ werden. Aufgaben der theaterpädagogischen Beratungsarbeit wären hier vorrangig die Stabilisierung bzw. der Aufbau des Selbstwertes und das Erlernen einer positiven Grundhaltung zu sich selbst. Der spielerische Umgang mit den Themen sollte im Zentrum stehen, um das therapeutisch geprägte Kliniklima humorvoller und leichter zu gestalten. Auch angeleitete Selbsthilfegruppen gegen Adipositas (z.B. die SHG Adipositas Giessen) könnten von der Integration theaterpädagogischer Methoden profitieren. So kann eine theaterpädagogische Beratungsarbeit z.B. zur Stärkung des Selbstwertgefühls eingesetzt werden oder, wie an anderer Stelle ausführlich beschrieben, schwierige Alltagssituationen theatral bearbeiten und unterschiedliche Lösungsvorschläge entwickeln. Hier sollte sich die gruppendynamisch geschulte Leiterin theaterpädagogisch fortbilden, um Anregungen für ihre Praxis erhalten.

Im Bereich der **Erwachsenenbildung** ist der Einsatz theaterpädagogischer Methoden ebenfalls denkbar. In der Erwachsenenbildung sind generell alle Themen gefragt, die Erwachsene für sich als bedeutsam empfinden und sie zum Lernen motivieren. Die Kursprogramme der Erwachsenenbildung sind so ausgerichtet, dass sie partizipatives und kooperatives Lernen ermöglichen. Im Zentrum steht dabei nicht das „*Eintrichtern feststehender Inhalte*“ (GUDJONS 2001,321), sondern die Bearbeitung von Interessen und Problemen aus den Lebenszusammenhängen der Teilnehmenden heraus. Mit Blick auf das Anwendungsfeld Ernährung ist das Projekt „Food Literacy“ zu nennen. Das internationale Kooperationsprojekt wurde 2004 als ein neues Konzept in die Erwachsenenbildung integriert. Food Literacy wird dabei definiert als „*Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten*“ (AID 2010,5). Dabei wird nicht nur die 'gesunde Ernährung' ins Zentrum gestellt, sondern das Thema 'Essen und Trinken' als Vehikel genutzt, um „*kulturelle und soziale Unterschiede zu überwinden, Gruppenprozesse positiv zu gestalten, fachbezogene Inhalte zu vermitteln und dabei das Bewusstsein der Teilnehmer für Ernährung zu fördern.*“ (Ernährungsumschau 12/2011,644). Das Programm nutzt 27 Übungen bzw. Aktivitäten (vgl. AID 2010,19-49) als „Türöffner“ für fachliche Lerninhalte. So werden z.B. die Wahrnehmung über die Vielfalt an Lebensmitteln geschult, das eigene Einkaufsverhalten

reflektiert und neue Rezepte kennen gelernt. Des Weiteren wird der Einfluss der Werbung auf das Ernährungsverhalten und Kriterien für Kaufentscheidungen bewusst gemacht. Die methodische „Toolbox“ kann auch hier durch theaterpädagogische Übungen ergänzt werden. Im Zentrum der Aktivität könnten dann vermehrt Übungen zur Körperwahrnehmung stehen oder Methoden des Kreativen Schreibens angewendet werden, die eigene Ernährungsgewohnheiten und prägende Erlebnisse oder Umstände kritisch hinterfragen.

Abschließend kann gesagt werden, dass Adressaten theaterpädagogischer Methoden diejenigen Personen sind, die sich längerfristig freiwillig auf Gruppenarbeit einlassen wollen – ob das nun im Kontext der Ernährungsberatung ist oder in selbstorganisierten Kontexten (Selbsthilfegruppe, Erwachsenenbildung). Je nach Anwendungssetting, Zielgruppe und thematischem Schwerpunkt können und müssen die Methoden durch die jeweilige Gruppenleiterin (z.B. die Ernährungsberaterin) so angepasst werden, dass sie für die Erreichung der jeweiligen Zielsetzung geeignet sind.

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit (weiter)entwickelten theaterpädagogischen Methoden sind für das Anwendungsfeld der Ernährungsberatung nicht alle grundlegend neu. Gruppendynamische Übungen und Spiele kommen zumindest teilweise bereits in Gruppenberatungsangeboten zur Anwendung, wenn auch reduziert auf die Anfangs- und Abschlussphase. Die Hauptphase der Beratungsarbeit ist nach wie vor stark von der Informationsvermittlung geprägt, die jedoch versucht, die Gruppe interaktiver zur Stellungnahme und Meinungsäußerung aufzufordern. Die vorgeschlagenen theaterpädagogischen Übungen erlauben eine ganzheitliche Auseinandersetzung des Ratsuchenden mit sich und dem Inhaltsthema (hier: Übergewichtigkeit). Die Übungen haben das Potential, sowohl auf die emotionale als auch auf die körperliche Verhaltensebene einzuwirken und ergänzen damit den oftmals kognitiven Beratungsansatz. Jede Ernährungsberaterin, die bereits Erfahrungen im Umgang mit Beratungsgruppen hat, kann die Methoden erfolgreich in ihrer Berufspraxis einsetzen, wenn sie die unter 7.1 und 7.2 formulierten Anwendungsvoraussetzungen beachtet. Die theaterpädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Ernährung und im Speziellen mit Übergewichtigkeit ist gerade für junge Erwachsene empfehlenswert, da die Teilnehmer in einer Gruppe mit „Gleichgesinnten“ neue Ausdrucksmöglichkeiten entdecken. Dieser ganzheitliche, kollektive Beratungsansatz kann die zukünftige Einzelberatung sinnvoll ergänzen und dabei helfen, das Problem der Übergewichtigkeit in Deutschland erfolgreich zu bekämpfen.

Das folgende, abschließende Kapitel reflektiert das methodische Vorgehen der Forschungsarbeit und liefert relevante Thesen über den Einsatz theaterpädagogischer Beratungsarbeit zum Thema Übergewicht.

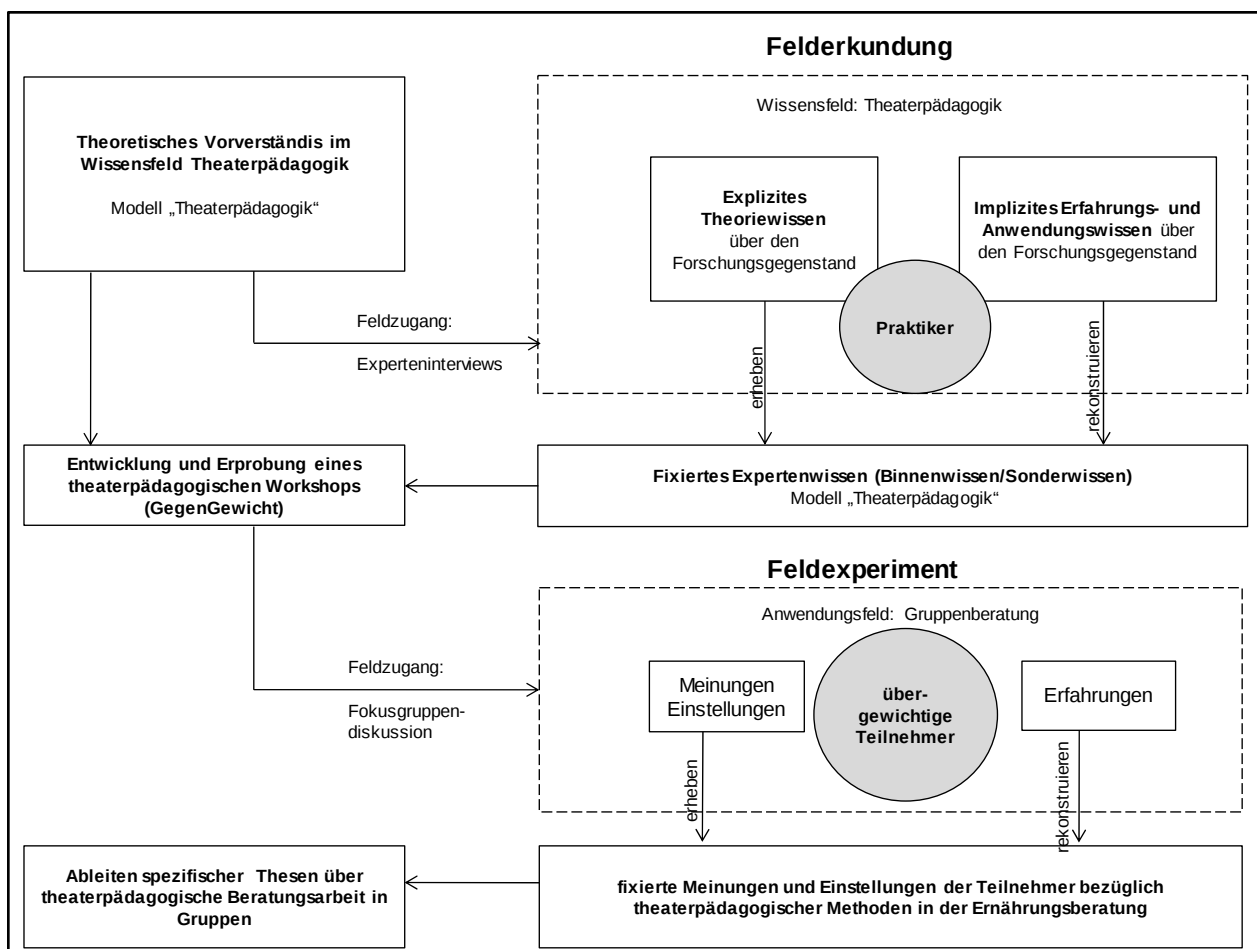
8 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Forschungsarbeit schlägt die Theaterpädagogik als Methodenrepertoire für das institutionelle Handlungsfeld der Ernährungsberatung vor und zeigt mögliche Wege zur praktischen Umsetzung auf. In diesem abschließenden Kapitel werden das methodische Vorgehen bei der Umsetzung der Arbeit kritisch reflektiert (8.1) und Thesen über theaterpädagogische Beratungsarbeit in Gruppen zum Thema Übergewichtigkeit formuliert (8.2). Abschließend werden die Aspekte thematisiert, bei denen weiterer Forschungsbedarf besteht (8.3), die jedoch im Rahmen der Arbeit nicht weiter vertieft werden konnten.

8.1 Reflexion des methodischen Vorgehens

Im folgenden Abschnitt soll das methodische Vorgehen dieser Forschungsarbeit kritisch reflektiert werden. Bild 29 zeigt eine Übersicht des gesamten Forschungsprozess. In diesem Kapitel der Arbeit werden die Methoden der einzelnen Forschungsschritte rückwirkend betrachtet und auf mögliche Anpassungen im Forschungsprozess hingewiesen. Abschließend wird die Rolle der Autorin als Forscherin und Spielleiterin einer kritischen Abschlussbewertung unterzogen.

Bild 29: Methodisches Vorgehen im Forschungsprozess



8.1.1 Felderkundung mittels Experteninterview

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurden die Umsetzungsmöglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in der Praxis mittels Experteninterviews ermittelt (vgl. Kapitel 5). Die Vorgehensweise in dieser Phase des Forschungsprozesses war erfolgreich. Die Schwerpunkte dieses Schrittes waren die Beschaffung von Informationen und die Generierung von Erfahrungswissen derer, die sich im Handlungsfeld Theaterpädagogik bewegen. Ein exploratives Vorgehen lag bei dem wenig erschlossenen Handlungsfeld nahe. Da im Rahmen der Experteninterviews unterschiedliche Interessensfelder beleuchtet werden sollten, wurde die leitfadengestützte Interviewform gewählt. Der konzipierte Leitfaden stellte sicher, dass relevante Themenbereiche angesprochen wurden und dabei das narrative Potential des Interviewpartners genutzt wurde. Die erreichte thematische Dichte war somit ausreichend.

Die Festlegung der Personen, die im Rahmen der Arbeit den Expertenstatus zugeschrieben bekommen sollten, war nicht einfach zu treffen. Während der Literatursichtung rückten die Methoden des Theaters der Unterdrückten von Augusto BOAL in den Interessensfokus der Forscherin. Diese inhaltliche Prägung floss in die Auswahl der Experten ein. So wurde bei der Expertenauswahl vorrangig nach Praktikern gesucht, welche nachweislich Erfahrungen in der Anleitung dieser Methoden haben. Hier wäre es ratsam gewesen, den Expertenstatus zunächst offener zu formulieren. Da der Leitfaden aber zum Großteil aus boalunspezifischen Fragen (Fragen Block A, C und D) bestand, kann die inhaltliche Fokussierung hier relativiert werden. Viele der erhaltenen boalspezifischen Informationen wurden nicht ausgewertet und flossen demnach nicht in die Arbeit ein.

Fünf von acht Interviews wurden telefonisch durchgeführt. Aufgrund fallender Telefongebühren wird die Befragung mittels Telefon immer beliebter und hat sich vor allem bei professionellen Befragungsinstitutionen als gängige Methode durchgesetzt (BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,119). Die Vor- und Nachteile von face-to-face und Telefoninterviews sind gut belegt. Vorteile von Telefoninterviews sind vor allem Zeit- und Kostenersparnis (BUSSE 2003,28; LUKANOW 2006,68f; OPDENAKKER 2006,4f und 11f). LUKANOW (2006,71) und PETERSEN (2000,34ff) weisen außerdem darauf hin, dass die Befragten durch räumliche und optische Distanz den sozialen Druck weniger spüren, sich deshalb freier fühlen und dadurch ehrlicher und unbeschwerter antworten. Nachteile telefonischer Experteninterviews sind neben dem Nichtwahrnehmen der Körpersprache (BAYER 2002,7; BUSSE 2003,28) die geringe Kontrolle des Interviewers über das Gespräch. So kann der Interviewer Ablenkungen des Gesprächspartners durch Störungen oder Nebentätigkeiten nicht verhindern (CHRISTMANN 2009,218). Ein weiterer Nachteil von Telefoninterviews ist der verminderte Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, da der unmittelbare persönliche Kontakt am Telefon schlechter herzustellen ist als in Face-to-Face Interviews (GLÄSER, LAUDEL 2010,154). Die Absicht der Experteninterviews im Rahmen dieser Forschungsarbeit war es, Informationen über das Themenfeld der Theaterpädagogik aus Sicht der Praktiker zu erhalten. Da die telefonischen Experteninterviews nicht in erster Linie auf eine Theoriegenerierung ausgerichtet waren, sondern der Fokus auf den Inhalten der Gespräche lag, kann die Durchführung von telefonischen Experteninterviews im Falle der vorliegenden Forschungsarbeit legitimiert werden. Eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre wurde

trotz Abwesenheit von Mimik und Körpersprache durch „Smalltalk“ zu Beginn des Interviews aufgebaut und durch das Zulassen von Fragen von Seiten der Gesprächspartner erreicht. Störungen der Gesprächsteilnehmer während des Interviews wurden durch entsprechende Vorabhinweise vorgebeugt und in einem Fall durch erneutes Paraphrasieren der Gesprächsinhalte abgefangen.

Ein Ansatzpunkt für Kritik am Experteninterview zur wissenschaftlichen Erhebung von sozialen Sachverhalten ist der Informationsvorsprung des Experten gegenüber dem Interviewer. Die Täuschung der Interviewer durch Vorenthalten bestimmter Informationen oder durch Darstellung spezifischer, ggf. verzerrter Sichtweisen durch den Experten ist die eine der Argumentationsgrundlagen, denen sich häufig Fürsprecher der quantitativen Sozialforschung bedienen. Aber auch der Vorwurf, der Interviewer unterliege einer Selbsttäuschung, indem er das Interview suggestiv anlegt oder die gewonnenen Aussagen unzulässig oder einseitig auswertet, ist gängig (VOELZKOW 1995,56). Dem Vorwurf der durch den Informationsvorsprung resultierenden Selektivität kann insofern argumentativ begegnet werden, da die Forscherin aufgrund des durchlaufenen Lernprozesses zur „Sekundär-Expertin“ wurde. Die Informationen, die Einschätzungen und Bewertungen des Gesprächspartners erweiterten das Vorverständnis der Forscherin und verringerten somit auch den konstatierten Informationsvorsprung. Der Vorwurf der Selbsttäuschung und der einseitigen Auswertung wird durch eine transparente und nachvollziehbare Methodik entkräftet.

Ein weiterer Vorwurf gegenüber dem leitfadengestützten Interview basiert auf der Annahme, dass sein zu stark intervenierendes und strukturiertes Vorgehen das Entfalten der subjektiven Relevanzstrukturen der Interviewten verhindert (TRINCZEK 1995,61). Diesem Vorwurf kann durch die Konzeption vieler offener Fragen begegnet werden. Die durchschnittliche Dauer der geführten Interviews liegt bei 103 Minuten, was die gelungene Entfaltung subjektiver Relevanzstrukturen zeigt.

Die gering erscheinende Fallzahl von 8 Experten könnte ebenfalls als Kritikpunkt interpretiert werden. Laut MEYEN et al. (2011,53f) endet die Expertenauswahl- und Befragung, wenn die Erhebung keine neuen Erkenntnisse erbringt. Nach 8 geführten Interviews wiederholten sich die Antworten der Experten und es konnte kein Erkenntnisgewinn identifiziert werden, welcher eine Weiterführung des zeitaufwendigen Vorgehens gerechtfertigt hätte. Eine weitere Legitimation der kleinen Fallzahl liegt in der Funktion der Interviews. Die Funktion des leitfadengestützten Experteninterviews lässt sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ergänzend beschreiben. Sie diene der Erschließung des Handlungsfeldes Theaterpädagogik, der Vertiefung vorwissenschaftlichen Wissens und der Planung weiterer Schritte.

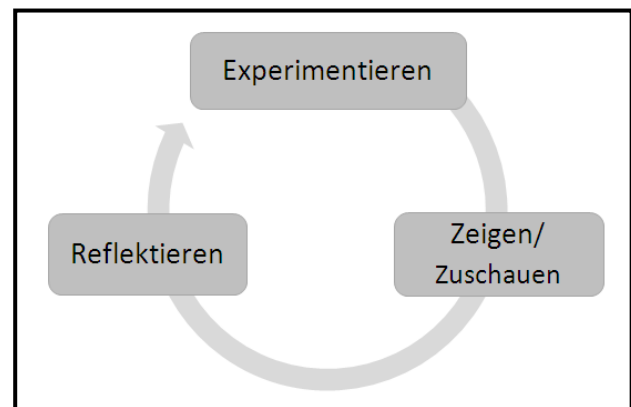
8.1.2 Theaterpädagogik als Forschungsmethode im Workshop GegenGewicht

In der vorliegenden Arbeit wurde die Theaterpädagogik als Forschungsgegenstand verstanden. Zukünftig kann sie aber auch als Forschungsmethode verstanden werden. Auch wenn die Methoden der Theaterpädagogik im Rahmen von qualitativen Forschungsarbeiten nicht als Forschungsmethode anerkannt sind, können sie als erkenntnis-

erweiternde Methodik im Sinne eines szenischen Forschens³² verstanden werden. Theatertechniken werden hierbei als *„Erkenntnis- und Reflexionswerkzeuge für die Analyse von Erfahrungs- und Lebenskontexten entlang eigener Themen und Anliegen“* (WEITZEL 2012,07-4) eingesetzt.

In Forschungskontexten ist die Sprache nach wie vor zentrales Medium zur Befragung und Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit. Im theaterpädagogischen Spiel unterscheiden sich persönliche Einstellungen und Handlungen jedoch nicht grundsätzlich von artikulierbaren alltäglichen Verhaltensweisen. Alles was im theaterpädagogischen Spiel passiert, entstammt *„dem zur Verfügung stehenden körperlichen und sprachlichen Handlungs- und Ausdrucksrepertoire eines Menschen“* (BÜLOW-SCHRAMM 1996,113). Durch theatrale Forschungsmethoden können zudem *„halbbewusste Gefühle und Verhaltensweisen durch den Spielcharakter ans Licht gebracht“* (BÜLOW-SCHRAMM 1996,113) werden und somit wird auch schwer Artikulierbares rekonstruierbar. Wenn ein Thema oder Anliegen einer Gruppe theaterpädagogisch bearbeitet wird, findet die Beschäftigung nicht nur verbal, sondern auch in Form von Texten, Skulpturen, Bildern oder Szenen statt. Die Auseinandersetzung gestaltet sich handlungsorientiert und in Form des Zeigens und Improvisierens. Durch eine entsprechende Dokumentation der Gestaltungs- und Reflexionsprozesse in Form von Fotos und Videos können alltägliche, biographische und institutionelle Erfahrungs- und Lebenskontexte sichtbar und auswertbar gemacht werden.

Bild 30: Forschende Arbeitshaltung der Studierenden im Workshop GegenGewicht



Der Theaterworkshop GegenGewicht stellte - ähnlich wie andere qualitative Forschungsmethoden - die Erfahrungswelt der Teilnehmer in den Mittelpunkt. Eine solche theaterpädagogische Forschung kommt der Forderung FREIRES (1974) nach, dass Forschung auf gleicher Augenhöhe stattfinden muss und die Teilnehmer als gleichwertige Forschungssubjekte anerkannt werden müssen. Szenisches Forschen mit den Mitteln der Theaterpädagogik ließ im Workshop GegenGewicht eine forschende Arbeitshaltung der teilnehmenden Studierenden erkennen. Diese Haltung zeigte sich zum Beispiel in der neugierigen Erkenntnissuche bei der als schwierig empfundenen Alltagssituation „Essen vor dem Fernseher“. Die Teilnehmer suchten in einer zirkulären Bewegung aus Experimentieren, Zeigen bzw. Zuschauen und Reflektieren gemeinsam nach Möglichkeiten, die Situation zu verändern (vgl. Bild 30). Dabei kamen sie immer wieder an den Punkt, ihre normativen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen und neue, alltagstaugliche Lösungsansätze zu entwickeln. Dem Stellenwert der Theaterpädagogik als Forschungsmethode konnte im Rahmen der Arbeit keine Beachtung geschenkt werden. Theaterpädagogische Methoden sollten zukünftig als ergänzende Methode der qualita-

³² Der Begriff szenisches Forschen und Forschungstheater wurde in den 1980er Jahren im Kontext der Hochschuldidaktik generiert (vgl. BÜLOW-SCHRAMM, GIPSER 2008 und BÜLOW-SCHRAMM, GIPSER, KROHN 2007)

tiven Sozialforschung in Sinne einer Methodentriangulation stärker beachtet werden. Dazu ist es erforderlich, Forschungsprojekte zu initiieren, die der Frage nachgehen, welchen Beitrag theaterpädagogisches Forschen bei der Erklärung und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit leisten kann.

8.1.3 Die Fokusgruppendifkussion

Der methodologische Stellenwert von Fokusgruppen ist in der Praxis dadurch gekennzeichnet, dass sie häufig im Zusammenspiel mit anderen Methoden eingesetzt werden (SCHULZ 2012,12). Durch den kombinierten Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente erhofft sich der Forscher einen größeren Erkenntnisgewinn und „im idealen Fall gelingt durch Triangulation eine Ergänzung der Perspektiven“ (LOOS, SCHÄFFER 2001,73). Die Fokusgruppe wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit als ergänzendes Instrument zum Erkenntnisgewinn eingesetzt, da sie allein stehend kaum valide Auskünfte bezüglich der Forschungsfrage generieren kann.

Im Idealfall sollte mehr als eine Fokusgruppendifkussion realisiert werden (LAMNEK 2005b,119). Pro Projekt empfehlen LAMNEK (2005b,119) und MORGAN (1997,43) zwei bis fünf Fokusgruppen.

Da die Umsetzung der Fokusgruppendifkussion an den theaterpädagogischen Workshop GegenGewicht gebunden war, konnte nur eine Fokusgruppendifkussion realisiert werden. Auf diese Weise stehen die Aussagen der Diskussionsteilnehmer allein und können nicht mit anderen Aussagen verglichen werden. Das Vorhaben, einen zweiten Workshop umzusetzen und die Fokusgruppendifkussion zu wiederholen, wurde aus Zeitgründen nicht weiter verfolgt. Die dargestellten Ergebnisse sind als erstes Meinungsbild hinsichtlich der Forschungsfragestellung zu sehen und reichen aus diesem Grund im Hinblick auf die Zielsetzung der Forschungsarbeit aus.

Die gegebenen Antworten werden als ehrlich und offenherzig eingestuft. Die Notwendigkeit der ehrlichen Meinungsäußerung im Umgang mit den Diskussionsfragen wurde im Vorfeld der Fokusgruppendifkussion durch die unabhängige Moderatorin explizit angesprochen. Die vorhandene Vertrauensbasis und Homogenität der Gruppe begünstigte den Diskussionsverlauf und wirkte sich ebenfalls positiv auf die Ehrlichkeit der gegebenen Antworten aus. Die Annahme, dass die Teilnehmer sich gegenseitig in ihren Antworten beeinflusst haben, wird als unwahrscheinlich eingestuft. Obwohl Menschen dazu neigen, Mehrheitsmeinungen anzunehmen (BROSIUS, KOSCHEL, HAAS 2009,116), konnten unterschiedliche Überzeugungen und Ansichten während der Fokusgruppendifkussion festgestellt werden.

Die Erzielung sozial erwünschter Aussagen wurde durch die Einführung einer externen Moderatorin versucht zu unterbinden. Die Spielleiterin und Forscherin hatte während der Diskussion die Funktion der Comoderatorin inne. Ihre Aufgaben waren die Visualisierung der Wortmeldungen und Klärung inhaltlicher Fragen (wenn z.B. Fragestellungen der Moderatorinnen nicht präzise genug formuliert wurden). Ob die Studienteilnehmer nicht doch sozial erwünscht geantwortet haben, kann nicht endgültig beantwortet werden. Die Abwesenheit der Autorin hätte dieses Phänomen möglicherweise ausschließen können. Die Anwesenheit der Forscherin wird bei der vorliegenden Vorgehensweise jedoch als positiv bewertet, da sie als eine Art Dolmetscherin bei Verständigungsschwierigkeiten

zwischen der Moderatorin und der Diskussionsgruppe fungierte. Das methodische Vorgehen macht die Bemühungen transparent, den Forscherinneneinfluss auf die Antworten so gering wie möglich zu halten.

Als verbesserungswürdig wird die Visualisierung während der Fokusgruppendifkussion eingestuft. So wurden die Schwerpunkte der Diskussion auf Karten notiert und für die Teilnehmer an Metaplanwände gepinnt. Dies führte immer wieder zu Unterbrechungen im Gesprächsverlauf, was möglicherweise einen Einfluss auf die Tiefe der besprochenen Themen hatte. Erst am Ende der Diskussion wurde das Mitschreiben und -visualisieren zugunsten der Diskussion zurückgestellt. Die Comoderatorin machte sich ab diesem Zeitpunkt Notizen im Sinne eines Gesprächsprotokolls, um inhaltlich den „roten Faden“ beizubehalten. Da die Gruppenaktivität zusätzlich von zwei Videokameras aufgezeichnet wurde, konnte ohnehin sichergestellt werden, dass keine Daten verloren gehen. Das Visualisieren wird hier prinzipiell als sinnvoll eingestuft, da die TeilnehmerInnen dem Diskussionsverlauf folgen konnten. Zukünftig sollte dieser Prozess auf die wesentlichen Stichpunkte reduziert werden, um Sprechimpulse nicht unterbrechen zu müssen und einen lebhaften Diskurs zu ermöglichen.

8.1.4 Die Rolle der Forscherin

In der vorliegenden Arbeit hatte jeder Schritt das Ziel, Daten zu erheben und kann so als eine soziale Interaktion verstanden werden, bei der die Autorin mit den Forschungssubjekten in Kontakt trat. Das Ausmaß des persönlichen Kontaktes blieb während der Experteninterviews durch die z.T. vorhandene räumliche Distanz und die Kurzweiligkeit der Interaktion kontrollierbar. Sie lässt sich als produktive, funktionale Beziehung zwischen Experten und Sekundär-Experten beschreiben. Hier war die Rolle der Autorin als Forscherin klar definiert. Während des theaterpädagogischen Workshops und der Fokusgruppendifkussion war das persönliche Involviert-Sein der Autorin größer und zunehmend schwieriger zu kontrollieren. Die Autorin wurde in ihrer Rolle als Spielleiterin immer wieder Adressatin für die Äußerung subjektiver Meinungen. Dies machte sich vor allem durch folgenden Fragen deutlich: *„Was hältst du denn jetzt davon?“* oder *„Wie schätzt du das denn ein?“*. Es blieb oft unklar, an welche Funktionsrolle der Autorin die jeweilige Frage adressiert wurde; an die Ernährungswissenschaftlerin, an die Spielleiterin, an die Forscherin oder an die Privatperson, die hinter dieser Forscherrolle steht. Während des Workshops wurde schnell deutlich, dass eine ausschließlich funktionale Arbeitsbeziehung gerade im Umgang mit einem derart sensiblen Thema nicht möglich war. Die Autorin musste, um eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre herstellen zu können, auch Anteile ihrer Privatperson zeigen. Wäre die Autorin in der unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten angemesseneren Distanz zu den Teilnehmern geblieben, hätte sich das Vertrauensverhältnis der Teilnehmer zu ihr möglicherweise nicht so positiv entwickelt. Die Autorin wählte also die Strategie der ehrlichen Antwort bei direkt adressierten Fragen, gab die Fragen aber sofort in die Gruppe zurück, um von der eigenen Person abzulenken. Rückblickend wird die genutzte Strategie als wertschätzend gegenüber den Teilnehmern und die inhaltliche Beteiligung der Autorin als gering eingeschätzt. In der Situation der Fokusgruppendifkussion wurde das Involvement durch die Hinzuziehung einer externen Moderatorin reduziert.

Die verschiedenen Funktionsrollen (Forscherin, Spielleiterin, Ernährungswissenschaftlerin, Privatperson) stellten im Rahmen der Arbeit durchaus eine Herausforderung dar. Die Sensibilität im Umgang mit dem Thema erforderte ein individuelles Eingehen auf die Untersuchungsteilnehmer. Dies steht einem möglichst geringen Einfluss der Autorin auf die Forschungssubjekte gegenüber. Das sich hieraus ergebene Spannungsfeld, die Rollen- bzw. Funktionswechsel und die Subjektivität der Autorin im gesamten Forschungskontext, wurde immer wieder mit der Arbeitsgruppe reflektiert und das eigene Tun anhand eines Forschungstagebuchs kritisch hinterfragt. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird letztendlich dadurch geschaffen, dass einzelne Schritte transparent gemacht wurden. So wurden Überlegungen zur Auswahl und Konzeption des Erhebungsinstrumentes verschriftlicht, das Vorgehen bei der Auswertung des gewonnenen Materials erläutert und die gewonnenen Ergebnisse visuell aufbereitet und kontextspezifisch diskutiert. Von der Selektion der Experten während der Felderkundung bis hin zur Umsetzung der Fokusgruppendifkussion können alle Schritte durch Dritte nachvollzogen werden.

8.2 Thesen über theaterpädagogische Beratungsarbeit in Gruppen

Im Folgenden werden, basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, zentrale Thesen über den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen formuliert. Die Thesen orientieren sich inhaltlich an den Beratungsthemen der Übergewichtigkeit bzw. dem damit in Verbindung stehenden Beratungsziel der Gewichtsreduktion.

These 1: Theaterpädagogische Beratungsarbeit richtet sich an psychisch stabile Ratsuchende die freiwillig die Gruppenberatung aufsuchen.

Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen setzt voraus, dass die Gruppenmitglieder psychisch stabil und offen sind, sich auf kreative Weise mit zunächst für sie unbekannten Methoden auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 5.4). Dies erfordert Neugier und Mut, die eigenen Anliegen in einer Beratungsgruppe zu thematisieren, mehr noch szenisch-theatral zu bearbeiten. Für eher introvertierte Menschen stellen die theaterpädagogischen Methoden demnach eine größere Herausforderung dar als für Menschen, die gern in Gruppen arbeiten und sich als eher extrovertiert beschreiben lassen. Ratsuchende mit komplexen Ernährungsproblemen und Schwierigkeiten, diese mit mehreren Menschen zu besprechen, sollten deshalb eher privatere Gesprächssituationen, wie z.B. die Einzelberatung, wählen.

Wie in Kapitel 7.1 beschrieben wird, haben Teilnehmer einer Ernährungsberatung in Gruppen zwei unterschiedliche Ausgangspositionen: 1. Teilnehmer, die aufgrund ihres Interesses am Thema oder eines eigenen Problems an einem Gruppenangebot teilnehmen und 2. Teilnehmer, die aufgrund eines chronischen oder akuten Gesundheitsproblems „geschickt“ werden, das Gruppenberatungsangebot zu nutzen. Während erstere Teilnehmer eine ausgeprägte Motivation mitbringen, zeigen die „verordneten“ Teilnehmer in ihrem Verhalten, dass sie eine Teilnahme als nicht notwendig oder sinnvoll ansehen (MEYER-KRUSE 2013a,105). Laut Aussagen der Experten (vgl. Kapitel 5.4) richtet sich theaterpädagogische Beratungsarbeit im Idealfall an Teilnehmer, welche die

Leistung freiwillig in Anspruch nehmen. Diese Idealvorstellung findet sich in der Praxis jedoch so oft nicht umgesetzt. Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden mit Teilnehmern, die aufgrund einer Verordnung am Gruppenprogramm partizipieren, erfordert eine besondere Beachtung durch die Ernährungsberaterin. So sollte sie die Teilnehmer positiv auf die Gruppenberatung einstimmen und sie aktiv in Entscheidungsprozesse (Art des Angebots, Intensität der theaterpädagogischen Übungen) einbinden. Möglicherweise muss sie auch die Anfangssituation der Gruppenberatung stärker zur Klärung der Ziele und Inhalte des Angebots (*Was kann sie selbst leisten, Was sollen die Teilnehmer leisten*), der Arbeitsweise (*Was erwartet die Gruppe von den Teilnehmern*), der Teilnehmererwartungen (*Was erwartet der Teilnehmer von der Gruppe*) sowie der Klärung von Befürchtungen bzw. Vorbehalten nutzen. Wie in Kapitel 3.8 dargestellt wird, signalisiert die Ernährungsberaterin ihre fachliche Kompetenz durch eine entsprechende Information und Vorbereitung, schafft dadurch einen sicheren Rahmen und zeigt, dass ihr vertraut werden kann. Auf diese Weise können auch „geschickte“ Ratsuchende erreicht werden.

These 2: Theaterpädagogische Beratungsarbeit erfordert eine individuelle Betroffenheit der Gruppenmitglieder. Sie kann in bestehenden und neuen Beratungsgruppen etabliert werden.

Theaterpädagogische Methoden können sowohl in einer heterogenen (z.B. Teilnehmer unterschiedlichen Alters, Berufs, Sozialstatus etc.) als auch in einer homogenen (z.B. eine reine Mädchengruppe im Alter von 16-18 Jahren) Beratungsgruppe eingesetzt werden. Voraussetzung ist, dass jedes Gruppenmitglied individuell von dem Beratungsthema (z.B. der Wunsch nach Gewichtsreduktion, das Problem der Übergewichtigkeit) betroffen ist. So entsteht in der Beratungsgruppe der Wunsch, das gemeinsame, aber individuell unterschiedlich ausgeprägte Anliegen zu bearbeiten. Das Anliegen bzw. die Betroffenheit ist das verbindende Element, welches eine produktive Inhaltsbearbeitung sicherstellt (vgl. Kapitel 7.1). Wie die Ergebnisse der Expertenbefragung und der Fokusgruppendifkussion zeigen, gewährt die Beratungsgruppe Sicherheit und schafft Vertrauen (vgl. Kapitel 5.4 und 6.5). Die Unterschiedlichkeit der Teilnehmer hinsichtlich z.B. der Persönlichkeitsstruktur oder der entwickelter Bewältigungsstrategien garantiert, dass im gemeinsamen Spiel das Verhaltensspektrum der einzelnen Gruppenmitglieder erweitert werden kann. Das Wir-Gefühl einer theaterpädagogischen Gruppenaktivität hält, wie in Kapitel 2.3.2 und 3.3.1 dargestellt, die Motivation der Teilnehmer aufrecht und spendet Trost in Phasen der Frustration. Theaterpädagogische Beratungsarbeit kann sowohl in bereits bestehenden als auch in neu gegründeten Beratungsgruppen eingesetzt werden. Der Bekanntheitsgrad der Teilnehmer untereinander hat nur dann hemmende Einflüsse auf die Gruppenberatung, wenn die Teilnehmeroffenheit beeinträchtigt ist. Fühlt sich ein Teilnehmer durch einen anderen gehemmt, eine problematische Situation zu benennen, muss die Ernährungsberaterin durch z.B. durch Kleingruppenarbeit darauf reagieren. Auf diese Weise kann das Gruppenmitglied sein Problem ebenfalls in einer kleineren Gruppe thematisieren und bearbeiten.

These 3: Theaterpädagogische Beratungsarbeit favorisiert Beratungsgruppen von sechs bis 15 Teilnehmern.

Die Gruppengrößen von Ernährungsberatungsangeboten liegen, in Abhängigkeit vom Beratungsanlass, zwischen vier bis zwölf und acht bis fünfzehn Teilnehmern (GKV-SPITZENVERBAND 2010). Der Vorteil von kleinen Beratungsgruppen besteht in einer intensiveren und stärker auf den Einzelnen bezogenen Beratungsarbeit. Einzelne Teilnehmer befürworten dies, weil sie sich dadurch stärker wahrgenommen und gefordert fühlen. Aus den Ergebnissen der Experteninterviews wird dennoch deutlich, dass manche Teilnehmer dies auch als Belastung empfinden können, weil sie kaum die Möglichkeit haben, sich zurückzuziehen (vgl. Kapitel 5.4). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden beide Phänomene im Rahmen des Workshops GegenGewicht beobachtet und von den Teilnehmern benannt (vgl. 6.5 und Anhang 4). Eine Gruppengröße ab 12 Teilnehmern ist ideal, da hier noch alle Teilnehmer wahrgenommen werden können und die Ernährungsberaterin entsprechend auf die Gruppendynamik reagieren kann. Dies wird durch die Aussagen der Experten bestätigt (vgl. Kapitel 5.4). Ein weiterer Vorteil größerer Beratungsgruppen ist, dass auch beim Ausscheiden eines Gruppenmitgliedes weiterhin eine tragfähige Gruppe vorhanden bleibt.

These 4: Theaterpädagogische Beratungsarbeit ist erfahrungs- und handlungsorientiert. Sie berücksichtigt das Individuum gleichermaßen wie die Gruppe und die darin stattfindenden Prozesse.

Durch den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung wird die Handlungsorientierung der Ratsuchenden gefördert. Anders als bei der gängigen Beratungsmethodik wird der Ratsuchende direkt ins Ausprobieren, ins Tun gebracht. Theaterpädagogische Beratungsarbeit vollzieht sich im Tun, dadurch dass Theaterspielen auf Aktion und Handlung beruht. Das Prinzip des Ausprobierens (Experimentierens) erlaubt das Fehlermachen, das Korrigieren und Suchen nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten (vgl. 3.5.1). Theaterpädagogische Beratungsarbeit ist somit besonders gut für stark „verkopfte“ Beratungsgruppen geeignet, da das Erfahrungsspektrum um nicht-sprachliche Elemente erweitert werden kann. Anliegen, Einstellungen, Haltungen etc. werden nicht nur verbal formuliert, sondern körperlich gezeigt. Körperarbeit führt somit zur Bewusstwerden, Klärung und Veränderung der eigenen Persönlichkeit (vgl. Kapitel 3.5.1 und 6.5). Wie in Kapitel 6.5 gezeigt wird, bezieht sich diese erfahrungsorientierte Auseinandersetzung vorrangig auf körperliche und emotionale Erlebnisinhalte, die abschließend durch Reflexionsprozesse kognitiv begreifbar und verstehbar gemacht werden. Die Orientierung auf das Individuum ist bei der theaterpädagogischen Beratungsarbeit selbstverständlich, da der Mensch als Experte des Alltags wahrgenommen und mit seinen Anliegen und Schwierigkeiten wertgeschätzt wird (vgl. 4.1). Eigene Alltagserfahrungen finden Eingang in den gemeinsamen kreativen Prozess der Gruppe (vgl. Kapitel 3.7, 4.1 und 4.3, Anhang 4). Die theaterpädagogische Beratungsarbeit ist eine Sozialform, die von der Begegnung und der gemeinsamen Aktion mit anderen lebt und somit soziales Verhalten verlangt. Jedes Gruppenmitglied ist mit seinen Möglichkeiten und Grenzen bedeutsam für den gemeinsamen Prozess. Die Ergebnisse der Experteninterviews (vgl. Kapitel 5.4) belegen, dass die Gruppe als Ressource verstanden wird, in die jedes Mitglied etwas einbringt und für sich etwas herausziehen kann. Das Zusammenführen individueller Erfahrungen im theaterpädagogischen Prozess erweitert somit das Erfahrungsrepertoire der einzelnen Gruppenmitglieder.

These 5: Theaterpädagogische Beratungsarbeit ermöglicht dem (übergewichtigen) Ratsuchenden neue körperlich-sinnliche Erfahrungen.

Kapitel 3.2 und 3.5.1 zeigen, dass der Körper neben der Sprache zentrales Ausdrucks- und Gestaltungselement der theaterpädagogischen Aktion ist. Theaterpädagogisches Handeln wird demnach als Arbeit mit und am menschlichen Körper verstanden und muss entsprechend gestaltet und reflektiert werden. Das Erleben körperbetonter Übungen ist für übergewichtige Teilnehmer neu und stellt somit eine Herausforderung für diese Zielgruppe dar. Der Körper ist für diese Personen etwas sehr Intimes, aber gleichzeitig auch etwas sehr Öffentliches. Jeder Mensch hat im Verlauf seiner individuellen und gesellschaftlichen Biographie andere Körpererfahrungen erlangt. Bei der Zielgruppe der Übergewichtigen sind diese Erfahrungen häufig negativ besetzt, da sie sich selbst als unattraktiv wahrnehmen (MULLER-PINGET et al. 2012,525) oder von anderen Menschen aufgrund ihrer Körperfülle diskriminiert wurden bzw. werden (PUHL, BROWNELL 2001,788; SCHWARTZ, BROWNELL 2004,43; PUHL, KING 2013,1ff). In sozialen Situationen ist die Körpersprache übergewichtiger Menschen deshalb häufig auf wenige Bewegungen reduziert (RAMIREZ, ROSEN 2001,440; MULLER-PINGET et al. 2012,525). Den eigenen Körper als etwas zu erleben, was einen Eigenwert hat, der zu einem gehört und Spaß machen kann, fällt übergewichtigen Menschen aus der kritischen Sichtweise heraus oft schwer. Die Themenwahl während des Workshops GegenGewicht und die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion (vgl. 6.5) bestätigen die wissenschaftlichen Erkenntnisse. Der Workshop GegenGewicht (vgl. Anhang 4) lässt vermuten, dass durch theaterpädagogische Spiele und Übungen das Bewegungsrepertoire der Studierenden erweitert werden kann. Damit können übergewichtigen Menschen andere Formen des Seins und Existierens vermittelt werden. Nach MULLER-PINGET et al. (2012,525) und LEGENBAUER (2013,147) führt eine Verbesserung des eigenen Körpergefühls zu einer Steigerung des Selbstwertes, verbessert die Selbstwahrnehmung des eigenen Körpers, reduziert Körperbildstörungen und motiviert dazu, das Essverhalten positiv zu verändern. Die Entwicklung einer akzeptierenden statt abwertenden Haltung zum eigenen Körper ist ein Ziel, welches durch den Einsatz theaterpädagogischer Methoden (z.B. durch die Übung *Das Schöne an mir*) in der Ernährungsberatung erreicht werden kann.

These 6: Die spielerische und humorvolle Herangehensweise theaterpädagogischer Beratungsarbeit nimmt die Schwere des häufig negativ besetzten Inhaltsthemas (z.B. Übergewichtigkeit). Dadurch wird es für eine Bearbeitung zugänglich.

Ratsuchende, deren Beratungsanlass Übergewicht und Adipositas ist, haben häufig im Laufe ihrer Biographie negative Einstellungen anderer ihnen gegenüber erlebt (Siehe These 5). Davon betroffen sind meist alle Lebensbereiche, wie der Arbeitsplatz, das Gesundheitswesen, die Ausbildungseinrichtungen und persönliche Beziehungen (HILBERT 2008,288; MÜLLER 2013,87ff; PUHL, KING 2013). Übergewichtige bzw. adipöse Menschen gelten z.B. in der Berufswelt als weniger kompetent, unambitioniert, undiszipliniert sowie als emotional instabil und äußerlich wenig ansprechend. Diskriminierungserfahrungen in persönlichen Beziehungen äußern sich durch negative Kommentare über die Figur oder das Gewicht (HILBERT 2008,288). Auch die Medien forcieren ein negatives Selbstbild der übergewichtigen Menschen, indem sie das seit 1960 vorherrschende schlanke Schönheitsideal propagieren (BENECKE 2003,299). Adipöse Figuren in Serien oder Filmen zeigen oft stereotypisches Verhalten (z.B. essen zu viel oder ungesunde

Lebensmittel), haben weniger romantische Beziehungen und pflegen weniger freundschaftliche Beziehungen zu nichtadipösen Figuren. Demgegenüber werden sie häufig lächerlich gemacht oder als dumm dargestellt (ATA, THOMPSON 2010,41ff). Aus diesen Diskriminierungserfahrungen resultieren ein geringer Selbstwert, eine starke Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper und die Angst, den eigenen und den vermeintlichen Erwartungen der Anderen nicht gerecht zu werden (HAUNER 1996,A-3405). Dies unterstreicht, dass Übergewicht und Adipositas nicht nur ernährungsmedizinische Probleme sind und aus diesem Grund multidisziplinär betrachtet werden müssen. Durch theaterpädagogische Beratungsarbeit lernen die Ratsuchenden, mit einem liebevollen, akzeptierenden Blick auf sich selbst zu schauen. Laut Expertenaussagen ist die Förderung von positiven Emotionen Aufgabe von Theaterpädagogen (vgl. 5.4). So „entkrampfen“ humorvolle Übungen und eine spielerische Herangehensweise die Thematik und erlauben, die eigenen Probleme distanziert zu betrachten und einen neuen Blick darauf zu bekommen (FEY 2013,87). Lachen (auch Schmunzeln oder Lächeln) steigert das Selbstvertrauen, verringert Gefühle von Hilflosigkeit und Verzweiflung und löst Verspannungen (FEY 2013,105). Die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion zeigen, dass auch die Teilnehmer den humorvollen Umgang mit den Inhaltsthemen positiv bewerteten (vgl. Kapitel 6.5).

These 7: Theaterpädagogische Beratungsarbeit setzt Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang und leistet einen Beitrag zur Selbstbestimmung (Empowerment) des Ratsuchenden.

Durch theaterpädagogische Beratungsarbeit kann der Ratsuchende die eigenen Einstellungen, Haltungen, Stärken und Schwächen im Vergleich mit den anderen Gruppenmitgliedern einschätzen lernen (vgl. Kapitel 5.4 und 6.5). Die Begegnungen im gemeinsamen Theaterspiel setzen somit Selbstwahrnehmungsprozesse in Gang. Wie aus Kapitel 3.5 deutlich wird, werden die Ratsuchenden im theaterpädagogischen Prozess angeleitet, ihren Problemen einen körperlichen, emotionalen und/oder sprachlichen Ausdruck zu geben. Dabei gehen sie von ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen aus. Selbiges wurde auch im Workshop GegenGewicht (siehe Anhang 4) beobachtet. Die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion belegen, dass der angestoßene Selbstwahrnehmungsprozess dazu führt, dass eigene Bedürfnisse und eigenes Ernährungshandeln bewusster wahrnehmbar werden (vgl. Kapitel 6.5). Gleichzeitig wird deutlich, dass durch die gemeinsamen Reflexionsphasen und die Möglichkeit zum Feedback auch die Fremdwahrnehmung geschult wird. Die Erkenntnisse über sich selbst und die anderen Gruppenteilnehmer helfen dabei, die eigenen Ernährungsgewohnheiten kritisch zu hinterfragen und ermutigen gleichermaßen zur Veränderung dieser. Den Ergebnissen der Fokusgruppendifkussion folgend kann das gemeinsame Erarbeiten von Handlungsalternativen für Problemthemen bzw. -situationen sowie das Beobachten von erarbeiteten Lösungsstrategien anderer Gruppenmitglieder dazu befähigen, eigene Bewältigungsstrategien abzuleiten und diese in den Alltag zu transferieren (vgl. Kapitel 6.5).

These 8: Die theaterpädagogische Beratungsarbeit kann zu Beginn einer Verhaltensmodifikation eingesetzt werden, diese aber auch begleiten.

Theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung können zu Beginn einer geplanten Verhaltensänderung, z.B. in der Phase der Absichtsbildung, eingesetzt werden. Dort können sie die Ist- bzw. Situationsanalyse methodisch begleiten. Entsprechend dem 3-Phasenmodell von LEWIN (vgl. Kapitel 2.2.3) können theaterpädagogische Methoden

demnach Momente des *unfreezing* begünstigen. Die Übungen wirken dabei wie ein „emotionaler Eisbrecher“, da sie die Selbsterkenntnis unterstützen, das Problembewusstsein fördern und zu einer Destabilisierung bekannter und festgefahrener Verhaltensweisen (z.B. ungünstiger Ernährungsgewohnheiten) beitragen. Dies kann einen befreienden, erlösenden Effekt haben, da plötzlich etwas erkannt und/oder emotional gespürt wird, was vorher nicht gesehen wurde.

Theaterpädagogische Methoden können ebenfalls prozessbegleitend eingesetzt werden. Anhand des Transtheoretischen Modells der Verhaltensänderung von PROCHASKA (vgl. 2.2.3) wird deutlich, dass sie auch in der Phase der (Handlungs)Umsetzung eingesetzt werden können. Menschen, die sich in dieser Phase einer Verhaltensänderung befinden, haben ein hohes Rückfallrisiko. Theaterpädagogische Methoden können hier einen unterstützenden bzw. bestätigenden Effekt haben, indem sie Lösungsstrategien für Problemsituationen aufzeigen, die erreichten Erfolge (z.B. der erreichte Gewichtsverlust) vor Augen führen oder das Selbstbewusstsein und die Motivation zur Aufrechterhaltung der neuen Verhaltensweisen stärken. Im Workshop GegenGewicht (siehe Anhang 4) wurden z.B. problematische Alltagssituationen analysiert und verschiedene Lösungsvorschläge erarbeitet. Die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion bestätigten den positiven Nutzen dieser Arbeitsphase, da die konkreten Lösungsstrategien das Gefühl vermittelten, wirklich aktiv am Problemthema zu arbeiten (vgl. Kapitel 6.5). Auch mögliche Rückschläge oder Stolpersteine auf dem Weg der Verhaltensänderung können hier theaterpädagogisch sichtbar gemacht und Alternativen zur Problemlösung erarbeitet werden. Theaterpädagogische Methoden können somit auch in der Phase der Stabilisierung/Aufrechterhaltung als Maßnahmen der Rückfallprophylaxe eingesetzt werden (vgl. 2.2.3).

These 9. Theaterpädagogische Beratungsarbeit in der praktischen Umsetzung kann präventiv durch Integration in Gruppenberatungsangebote (Individueller Ansatz) und in den Setting-Ansatz erfolgen. Gleichzeitig kann sie auch zum Bestandteil einer ernährungstherapeutischen Intervention werden.

Je nach Zielsetzung und Auftragsstellung kann die theaterpädagogische Beratungsarbeit verschiedene Teilziele aus einem ernährungsberaterischen Kontext erfüllen.

Als Interventionsform des Individuellen Ansatzes der Krankenkassen (vgl. 7.4) richtet sich die theaterpädagogische Beratungsarbeit an den einzelnen Menschen, sein Verhalten und seine individuellen Fähigkeiten hin zu einer gesunden Lebensführung. Ziele präventiv wirksamer theaterpädagogischer Beratungsarbeit (nach § 20 SGB V) sind die Stärkung der Motivation und der Handlungskompetenz von übergewichtigen Ratsuchenden hin zu einer eigenverantwortlichen und bedarfsgerechten Ernährungsweise. So könnte das bestehende Kursangebot der Krankenkassen z.B. durch theaterpädagogische Seminare erweitert werden. Gleichzeitig können selbständig tätige Ernährungsberaterinnen theaterpädagogische Beratungsarbeit mit ihren Klienten durchführen. Dabei können theaterpädagogische Methoden sowohl als einmalige Intervention (z.B. zu Beginn einer Gruppenberatung) angeboten als auch langfristig in Gruppenberatungsaktivitäten eingebunden werden (vgl. Kapitel 7.4).

Theaterpädagogische Beratungsarbeit kann auch zu einem Bestandteil des **Setting-Ansatzes** werden (vgl. Kapitel 7.4). Damit ist die theaterpädagogische Beratungsarbeit

eine Intervention, die in erster Linie auf Lebensräume abzielt und somit zur Gesundheitsförderung beiträgt. Theaterpädagogische Beratungsarbeit in Kindergärten, Schulen, Gemeinden und anderen sozialen Einrichtungen dient dann in erster Linie der Primärprävention. Hier könnten die jeweiligen Zielgruppen für unterschiedliche Ernährungsthemen sensibilisiert werden, indem je nach Alter und Setting entsprechende theaterpädagogische Beratungskonzepte entwickelt werden.

Methoden der Theaterpädagogik können auch in ernährungstherapeutische Beratungsgruppen (nach § 43 SGB V) integriert werden. Ernährungsberaterinnen können hier theaterpädagogische Methoden lediglich als einen Bestandteil eines umfassenden Therapiekonzeptes einsetzen und somit die Arbeit von Ernährungsmedizinern, Ergotherapeuten, Psychologen und Sporttherapeuten ergänzen.

8.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass theaterpädagogische Methoden in der Ernährungsberatung übergewichtiger Menschen die Teilnehmenden für ihren eigenen Körper und ihre Ess- und Ernährungsgewohnheiten sensibilisieren und über emotionale und körperliche Erfahrungsmomente Verhaltensänderungen angestoßen werden können. Die vorliegende Forschungsarbeit leistet damit einen grundlegenden Beitrag, das Methodenspektrum der Ernährungsberatung in Gruppen um theaterpädagogische Spiele und Übungen zu erweitern. Übertragen auf das Beratungsthema Übergewicht werden erste Rückmeldungen einer möglichen Zielgruppe geliefert, die mit diesen Methoden konfrontiert wurden. Die Arbeit liefert weiterhin konkrete Hinweise darüber, welche Anwendungsvoraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine Ernährungsberaterin die Methoden gewinnbringend in ihre Gruppenberatungen integrieren kann. In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte der Beitrag theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung weiter untersucht werden. Dabei sollten die Teilnehmer von Gruppenberatungsangeboten längerfristig mit theaterpädagogischen Methoden arbeiten, um die Wirksamkeit theaterpädagogischer Beratungsarbeit zu ermitteln. Möglicherweise kann die Beschäftigung mit theaterpädagogischen Methoden im Rahmen von Gruppenberatungen tatsächlich zur Veränderung von Ernährungsgewohnheiten und somit zur Gewichtsreduktion beitragen. Hier ist ein Studiendesign (z.B. eine Follow-up-Studie) vorstellbar, welches eine Beratungsgruppe mit theaterpädagogischem Angebot und eine Beratungsgruppe ohne theaterpädagogische Intervention wissenschaftlich begleitet (z.B. in Form von leitfadengestützten Interviews bzw. Fokusgruppendifkussionen) und miteinander vergleicht. Wünschenswert bleibt auch die Klärung der Frage, wann der Einsatz theaterpädagogischer Methoden aus Teilnehmersicht am gewinnbringendsten ist – zu Beginn einer Ernährungsberatung oder begleitend. Die Fragestellung, welche Zielgruppe von den theaterpädagogischen Methoden in der Ernährungsberatung am meisten profitieren kann, sollte ebenfalls Ziel von folgenden Forschungsarbeiten sein. Obwohl die theaterpädagogische Bearbeitung aller Themen, bei der eine Person ein Veränderungsbedürfnis hat, aus Expertensicht möglich ist, bleibt auch dies in kommenden Arbeiten zu untersuchen.

Die offenen Fragen verdeutlichen, dass im Rahmen der Dissertation der Grundstein für ein neues Forschungsfeld gelegt wurde. Weitere Untersuchungen zu diesem Schwerpunkt und angrenzenden Themenfeldern sind demnach wünschenswert.

9 Deutsche und englische Zusammenfassung

9.1 Zusammenfassung

Der aktuelle Ernährungsbericht der Deutschen Gesellschaft für Ernährung macht erneut deutlich, dass Übergewicht und Adipositas zentrale Gesundheitsprobleme in Deutschland sind (DGE 2012). Bundesweit sind 60% der Männer und 43% der Frauen übergewichtig, obwohl die Menschen noch nie so gut über Ernährung informiert waren wie heute. Übergewicht und Adipositas haben negative Folgen für das soziale Leben, die Lebensqualität und stehen im Zusammenhang mit Erkrankungen, wie Diabetes mellitus Typ II, Herz-Kreislauf-Krankheiten, und der Entstehung mancher Krebsarten.

Die Ernährungsberatung steht vor der Schwierigkeit, ihre Ratsuchenden zu befähigen, die Diskrepanz zwischen dem Wissen über gesunde Ernährung und dem alltäglichen Ernährungshandeln zu überwinden. Häufig werden dazu in abstrakter und modellhafter Weise ernährungsphysiologische Erkenntnisse vermittelt und die gesundheitsgefährdenden Folgen über Statistiken aufgezeigt (MENZEL, KESSNER, FLOTHKÖTTER 2009,2f). Eine solche überwiegend kognitive Informationsvermittlung kann zwar das Ernährungswissen verbessern, ist jedoch wenig verhaltenswirksam (HAHNE 2011,417). Bei der aktuellen Beratungsarbeit bleibt die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und den damit verbundenen Emotionen häufig ausgeklammert, da Emotionen nur wenig als verhaltensmodifizierende Stimuli wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Forschungsarbeit, inwiefern theaterpädagogische Methoden im Rahmen von Gruppenberatungsprozessen dazu beitragen, Ernährungsgewohnheiten kritisch zu hinterfragen und Impulse zur Verhaltensänderung zu setzen.

Zu Beginn der Arbeit wurde die aktuell eher kognitiv ausgerichtete Beratungsmethodik der Ernährungsberatung kritisch hinterfragt und neue Anforderungen an eine interdisziplinär ausgerichtete Ernährungsberatung formuliert. Das Konzept der Theaterpädagogik wurde einer theoretischen Betrachtung unterzogen und die Darstellung der vielfältigen Methoden ermöglichte es, Anknüpfungspunkte für das Anwendungsfeld der Ernährungsberatung in Gruppen aufzuzeigen. Aus den theoretischen Überlegungen ergab sich die Forderung, die bisherigen Erkenntnisse mit den Einschätzungen von Fachexperten (hier: Theaterpädagogen) abzugleichen. Als Experten wurden die Personen definiert, die a) theaterpädagogisch arbeiten und die b) die Methoden des Theaters der Unterdrückten in der Praxis anwenden. Auf Basis des empirischen Datenmaterials (8 leitfadengestützte Experteninterviews) erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) unter Hinzuziehung der methodischen Anleitung von GLÄSER und LAUDEL (2010). Die Ergebnisse belegen, dass eine theaterpädagogische Beratungsarbeit zum Thema Übergewichtigkeit auf die Stärkung des Individuums abzielt, die Bearbeitung von Vor- und Nachteilen des eigenen Körpergewichts ermöglichen sowie den Umgang mit Vorurteilen anderer Menschen thematisieren sollte. Weitere Zielvorstellungen sind die Identifizierung und szenisch-theatrale Bearbeitung typischer ungünstiger Esssituationen, eigener Wünsche, Bedürfnisse sowie Barrieren für die Veränderung des eigenen Essverhaltens.

Auf Basis der empirischen Erkenntnisse wurde ein theaterpädagogisches Anwendungsmodell (Workshop GegenGewicht) für die praktische Beratungsarbeit konzipiert und mit

fünf Studierenden (Einschlusskriterium BMI > 25) der Justus-Liebig-Universität Gießen erprobt. Im Rahmen einer anschließenden Fokusgruppendifkussion wurden die angeleiteten Übungen von den Studierenden bewertet. Methoden des *Kreativen Schreibens* wurden als Einstiegselemente zur Beschäftigung mit dem Thema Übergewichtigkeit als sinnvoll beurteilt, da sie nichtkörperliche aber emotionale Arbeitsmethoden darstellen. In der Hauptphase ermöglichte die Übung *Raumlauf Hungerzustände* das emotionale und körperliche Erleben bei Hunger und Sätttheit und die Übung *Das Schöne an mir* verhalf zum (Wieder)Entdecken von liebsamen Körperpartien. Über *Individual- und Gruppenstandbilder* wurde die Haltung der Teilnehmer zu sich selbst, zu anderen und zu relevanten Ernährungsthemen (z.B. Schönheitswahn) sichtbar gemacht. Die als Kernaufgabe verstandene Übung *schwierige Alltagssituationen* erlaubte es, tatsächlich erlebte, ungünstige (Ess)Situation (z.B. Essen vor dem Fernseher) nachträglich zu korrigieren bzw. als Vorgriff auf eine zu erwartende ähnliche Situation zu optimieren. Durch die Kombination aus kognitiver Selbstbefragung und körperlicher Darstellung förderten alle angeleiteten Methoden die Beschäftigung mit dem eigenen Ich, den Humor und stärkten zudem das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe. Die angeleiteten theaterpädagogischen Methoden hatten Auswirkungen sowohl auf der kognitiven, als auch auf der emotional-körperlichen Verhaltensebene der Teilnehmer, da sie in einem wiederkehrenden Prozess von Ausprobieren, Zeigen/Zuschauen und Reflektieren stattfanden. Neue Verhaltensweisen wurden erarbeitet, im Tun körperlich und emotional erlebt und im Anschluss kognitiv beurteilt.

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Gruppenberatung von übergewichtigen Ratsuchenden möglich ist und aus Sicht der Experten und der Zielgruppe positiv bewertet wird. Eine theaterpädagogische Beratungsarbeit erfordert von den Teilnehmern Offenheit und Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Sie sollten in der Regel freiwillig teilnehmen, eigenverantwortlich agieren und psychisch stabil sein. Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung im Anwendungsfeld der Ernährungsberatung sind ein an die Teilnehmerzahl angepasster, störungsfreier Raum, der eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre ermöglicht und ausreichend Zeit (mind. 90 Minuten). Der wichtigste Erfolgsfaktor ist jedoch die Ernährungsberaterin selbst, die folgende Voraussetzungen erfüllen sollte: Besitz einer eigenen Spielfreude, Methodenkompetenz (Theaterpädagogik, Gruppendynamik), Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenz, geistige und körperliche Präsenz und eine wertschätzende Haltung gegenüber den Teilnehmern. Gefahren ergeben sich aus der mangelnden Professionalität auf der Ebene der Gruppendynamik, aus dem u.U. eingeschränkten Repertoire theaterpädagogischer Übungen und aus der Unsicherheit im Umgang mit Emotionen. Werden diese Gefahrenpunkte berücksichtigt, ist die Integration theaterpädagogischer Methoden z.B. in das Kursprogramm zur Gewichtsreduktion der Krankenkassen (Individueller Ansatz) möglich. Ebenso können Beraterinnen in Beratungsnetzwerken (z.B. Dr. Ambrosius) ihr Methodenrepertoire durch Aneignung entsprechender Fachkenntnisse erweitern und somit ihre Gruppenberatung um körperlich-emotionale Arbeitsmethoden ergänzen. Die Einbindung theaterpädagogischer Methoden in Konzepte der Erwachsenenbildung (z.B. Food Literacy) ist ebenfalls denkbar und empfehlenswert.

9.2 Summary

The recent Report on Nutrition, released by the German Nutrition Association (DGE) states again, that overweight and obesity are main health problems in Germany (DGE 2012). Although people are well informed about nutritional issues nowadays, nationwide 60% of men and 43% of women are overweight. Overweight and obesity have negative effects on social life, life quality and are related with diabetes and cardiovascular diseases. They probably also increase the risk of certain types of cancer. Nutrition counselors face the challenge to empower their clients to overcome the gap between knowledge about nutrition and everyday eating routines. Normally nutrition counselors use models and samples to explain physiological mechanisms or findings and show harmful health consequences by using statistical data (MENZEL, KESSNER, FLOTHKÖTTER 2009,2f). Such a mental approach is important, because it helps to build nutritional knowledge, but it is not influencing nutrition behavior. Down to the present day the body and its emotions are not included in counseling processes. Till now emotions are less regarded as behavior changing stimuli.

Against this background this study aims to examine whether and how methods that are found within the portfolio of theatre education, can be used to analyse and change wrong nutritional habits. Furthermore the study should identify those methods which could help people to change their nutritional habits by getting impulses out of theater play.

The first step of research is to analyse recent counseling methodology and to phrase new needs. Following this demands nutrition counseling processes should focus on interdisciplinary approaches. Looking at the working field of theatre education plenty of methods are found that could be suitable for group counseling. Because of those theoretical findings the practical side should be taken into account. Eight experts were interviewed by using a semi structured questionnaire. Therefore experts are defined as people who a) work with theatre education methods and b) are familiar with the methods of Augusto BOAL. The gathered data were analysed with qualitative interview analysis methods (GLÄSER, LAUDEL 2010; MAYRING 2010). The findings show that theatre-based counseling on overweight and obesity shall help to empower people, enable them to work on advantages and disadvantages concerning their bodyweight and shall work on strategies against discrimination. Furthermore inappropriate eating habits shall be processed and barriers to change nutritional habits shall be identified. With regard to empirical findings a theatre-based workshop (GegenGewicht) has been developed. This workshop concept was proved with five overweight students (BMI > 25) studying at Justus-Liebig-University. Subsequent to the workshop a focus group discussion was conducted and the students were asked to describe their feelings and experiences during the workshop. They were also asked to evaluate single exercises about their emotional, physical and mental efficiency.

Looking at the results *creative writing* was evaluated as a useful unphysical but very emotional working method, especially at the beginning of workshop programs. By using the exercise *Raumlauf Hungerzustände* the students were enabled to experience the emotional and physical sides of hunger and satiety. With the objective to (re)discover one's own body in its beauty the exercise *Das Schöne an mir* was evaluated positively. By using *Individual-* and *Gruppenstandbilder* the students could express their own attitude towards themselves, others and relevant nutritional issues, like for example the obsession

of being beautiful. The exercise *Schwierige Alltagssituationen* was evaluated as core task. With the help of this method students could analyse and correct difficult everyday life routines such as for instance eating in front of television. Therefore they could create coping strategies in order to combat future situations of temptation. The combination of mental self-questioning and physical performance promote the focus on own needs and barriers. Furthermore theatre methods did also foster the humorous way of working on nutrition issues and strengthened the bonding between the students as a group. The students were touched emotionally, physically and mentally, because theatre methods occurred in a recurring process of testing, showing/watching and excogitating. That way, new habits were acquired and experienced physically and emotionally.

The current study shows that working with theater methods in group counseling processes with overweight people is possible. It is evaluated positively by experts and the target group itself. According to the participant's perspective, theatre-based nutrition counseling requires sincerity and willingness to experience something new, voluntary participation, autonomous (re)action and mental strength. Looking at framework conditions the nutrition counselor needs a room, where all the participants can enter and where she can work without disturbance in order to build up an atmosphere of trust. Furthermore she has to ensure that there is enough time, at least 90 minutes. The most important factor of success is the nutrition counselor herself. She should be aware of following skills: have own joy of playing, methodological competences regarding playing theatre and group dynamics, planning and decision-making competence. Furthermore she should be ever-present emotionally and physically and she should face her clients with high regard. Difficulties could arise because of having less experience in group dynamics, less routine in using theater methods and being mentally overextended with upcoming participant's emotions. With regard to those difficulties theatre methods could be included in existing counseling programs on weight reduction. By using those, nutrition counselors can easily extend their methodological toolbox with a more physical and of course emotional approach. The inclusion of this approach is also conceivable and advisable for adult education programs (like for instance Food Literacy activities).

Literatur- und Quellenverzeichnis

- AHMANN M. 2010: Theatrale Aktionen im öffentlichen Raum. In: SCHEIDLER F., KALUZA S., AMAN M. (Hrsg.): Theater in Bewegung. Globale Gerechtigkeit spielend voranbringen. Ein Handbuch. GRIPS Werke Berlin, S. 69-72.
- AID INFODIENST VERBRAUCHERSCHUTZ ERNÄHRUNG LANDWIRTSCHAFT E.V. 2010 (Hrsg.): Food Literacy – Handbuch mit Übungen. Mit Förderung des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz, Bonn.
- AMANN A. 2004: Reflexive Vergemeinschaftung. Zu Struktur und Prozess gruppenspezifischer Praxis. Inauguraldissertation, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main.
- AMTMANN P., KAISER H. 1966 (Hrsg.): Darstellendes Spiel, Jugendspiel, Schulspiel, Volksspiel, Freilichtspiel, Studentenbühne, Amateurtheater, Bärenreiter Verlag Kassel.
- ANDERSEN M. M. 1996: Theatersport und Improtheater, Impul-Theater-Verlag/ Buschfunk Medien, Planegg
- ANTONS K., AMANN A., CLAUSEN G., KÖNIG O. und SCHATTENHOFER K. 2001: Gruppenprozesse verstehen. Gruppendynamische Forschung und Praxis, Leske und Budrich, Opladen.
- ARTAUD A. 1979: Das Theater und sein Double, ungekürzte Ausgabe, Fischer-Taschenbuch-Verlag Frankfurt am Main.
- ATA, R. N.; THOMPSON J. K. 2010: Weight bias in the media: a review of recent research., In: Obesity Facts 3.1: S. 41-46.
- ATTESLANDER P. 2006: Methoden der empirischen Sozialforschung, 11. Auflage, Erich Schmidt Verlag.
- ATTESLANDER P. 2003: Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Auflage, De Gruyter Studienbuch Verlag.
- BAACKE D. 1988: Theater und Pädagogik = Theaterpädagogik. in: BOHN, E., SCHRÖDER S. (Hrsg.): Theater des Zorns und der Zärtlichkeit, Theaterlabor Bielefeld e.V., S. 251-273.
- BACHMAIR S., FABER J., HENNING C., KOLB R., WILLIG W. 2008: Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Beltz Taschenbuch, 9. Auflage.
- BAER U., BÜCKEN H., FREITAG-BECKER E., THANHOFFER M. (Hrsg.) 1998: Sag beim Abschied ... Spiele, Materialien und Methoden für Schlussphasen in der Gruppenarbeit, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- BAER U., FREITAG-BECKER E. 1998: In der Gruppe Abschied nehmen: Wie und Warum? In: BAER U., BÜCKEN H., FREITAG-BECKER E., THANHOFFER M. (Hrsg.): Sag beim Abschied ... Spiele, Materialien und Methoden für Schlussphasen in der Gruppenarbeit, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 23-29.
- BAER U. 1995: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- BALME C. 2008: Einführung in die Theaterwissenschaft 4., durchgesehene Auflage, Erich Schmidt Verlag.
- BANDOWSKI C., SOEIRO M. 2011: Theater ist immer politisch, In: Welternährung, Zeitung der Welt Hunger Hilfe, 4. Quartal, S. 7-7.
- BÄNSCH M. 2012: Ernährungsberatung als Erfolgskonzept. In: Fitness Management International, S. 62-67.
- BARLÖSIUS E., SCHIEK D. 2006: Das Profil öffentlicher Ernährungskommunikation – eine Synopse. In: BARLÖSIUS, E., REHAAG R. (Hrsg.): Skandal oder Kontinuität – Anforderungen an eine öffentliche Ernährungskommunikation Veröffentlichungsreihe der Forschungsgruppe Public Health Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) 10785 Berlin, S. 9-20.
- BARRAULT J.-L. 1962: Betrachtungen über das Theater, Verlag der Arche Zürich.
- BARTELS D. 2010: Das Clownstheater 1x1. Zehn große Schritte Richtung Schauspiel und Komik. Impuls-Theater-Verlag/Buschfunk Medien, Planegg.

- BAYER M. 2002: Das telefonische Interview In: SAHNER H. (Hrsg.): Zur Leistungsfähigkeit telefonischer Befragungen, Das Methodenprojekt des SFB 580 – zwischen Methodenentwicklung und Dienstleistung, Heft 4, S. 7-17.
- BEERMANN S.; SCHUBACH M. 2006: Spiele für Workshops und Seminare, Rudolf Haufe Verlag GmbH & Co, München, S. 11.
- BEHRENDT E. 2007: Spezialisten des eigenen Lebens. Gespräche mit Riminali Experten In: DREYSSE M., MALZACHER F. (Hrsg.) Riminali Protokoll. Experten des Alltags. Das Theater von Riminali Protokoll, Alexander Verlag Berlin.
- BENECKE, A. 2003: Verhaltenstherapie bei Adipositas. In: Verhaltenstherapie 12. 4, S. 297-309.
- BENIGHAUS C., BENIGHAUS L. 2012: Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen. In: SCHULZ M., MACK B., RENN O. (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung, Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 111-132.
- BENTLEY E. 1967: Das lebendige Drama. Eine elementare Dramaturgie, 1. Auflage, Friedrich Verlag Velber, Hannover.
- BERGER U. 2008: Essstörungen wirkungsvoll vorbeugen. Die Programme PriMa, TOPP und Torera zur Primärprävention von Magersucht, Bulimie, Fress-Attacken und Adipositas, 1. Auflage, Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- BEYER K., GIPSER D. 1996: Aber bitte mit Sahne! Von der Last zur Lust am Essen. Theorie und Praxisbuch zum Umgang mit Eßstörungen. edition zebra, Hamburg.
- BIDLO T. 2006: Theaterpädagogik: Einführung. 1. Auflage, Oldib Verlag.
- BITTNER E., KAISER J. 2004: Theater der Erfahrungen mit älteren Menschen In: KOCH G, ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 194-199.
- BITTNER E., KAISER J. 1996 (Hrsg.): Graue Stars. 15 Jahre Theater der Erfahrung, Lambertus Verlag, Freiburg.
- BLANK R. 2011: Gruppendiskussionsverfahren. In: NADERER G., BALZER E. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden, Anwendung. Gabler Verlag, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 291-310.
- BLEIKE, W. 1996: Community Theatre, In: BRAUNECK, M. und SCHNEILIN, G (Hrsg.): Theaterlexikon.
- BLUMENSTOCK L., RENNER E. 1996: Freies und angeleitetes Schreiben. Beispiele aus dem Vor- und Grundschulalter. 4. Auflage, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- BMELV, BMG 2008: Nationaler Aktionsplan zur Prävention von Fehlernährung, Bewegungsmangel, Übergewicht und damit zusammenhängenden Krankheiten. IN FORM. Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung.
http://www.vdoe.de/fileadmin/redaktion/download/allgemeine_downloads/NationalerAktionsplan2008.pdf, [Zugriff am 02.07. 2013].
- BMELV, Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (Hrsg.) 2005: Expertise zur Beratung landwirtschaftlicher Unternehmen in Deutschland – eine Analyse unter Berücksichtigung der Anforderungen der Verordnung (EG) Nr. 1782/2003 zu Cross Compliance. Bonn.
- BOAL A. 1989: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- BOAL A. 2006: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band III, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strassburg.
- BOGNER A., MENZ W. 2009: Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte In: BOGNER A., LITTIG B., MENZ W. (Hrsg.): Experteninterviews Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 7-34.
- BOGNER A., LITTIG B., MENZ W. (Hrsg.) 2009: Experteninterviews Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- BOHNSACK R. 2003: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- BOHNSACK R. 1989: Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. 2011 (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3., durchgesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- BOHNSACK R., PRZYBORSKI A. 2007: Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups In: BUBER R. und HOLZMÜLLER H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung, Konzepte – Methoden – Analysen, 1. Auflage, Gabler Verlag, S. 491-506.
- BOHNSACK R., PRZYBORSKI A., SCHÄFFER B. 2010 (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI.
- BOLAND H. 2005: Expertise zur Beratung landwirtschaftlicher Unternehmen in Deutschland. Eine Analyse unter Berücksichtigung der Anforderungen der Verordnung (EG) Nr. 1782/2003 zu Cross Compliance. Im Auftrag des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft, Bonn.
- BOLAND H. 1991a: Interaktionsstrukturen im Einzelberatungsgespräch der landwirtschaftlichen Beratung, Habilitationsschrift des Fachbereichs 17 Agrarwissenschaften Institut für landwirtschaftliche Betriebslehre – Wirtschaftsberatung - Justus-Liebig-Universität Giessen, Wissenschaftsverlag Vauk Kiel KG.
- BOLAND H. 1991b: Grundlagen der Kommunikation in der Beratung. Wissenschaftlicher Verlag Giessen.
- BOLLNOW O. F. 1991: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Edition Rolf Kugler im Rothenhäusler Verlag Stäfa 3. durchgesehene und erweiterte Auflage.
- BÖNSCH M. 2010: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- BÖTTCHER I. 2010 (Hrsg.): Kreatives Schreiben, 6. überarbeitete Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH Co. KG, Berlin.
- BRANDSTÄTTER V., SCHÜLER J., PUCA R., M., LOZO L. 2013: Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg.
- BÄRER G. 2003: Kreatives Schreiben. In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 169-170.
- BRAUNECK M. 1996: Die Welt als Bühne. Geschichte des europäischen Theaters, zweiter Band, J.B. Verlag J.B. Metzle, Stuttgart, Weimar.
- BRAUNECK M., BECK W., SCHNEILIN G. (Hrsg.) 2007: Theaterlexikon 1: Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Rowohlt Verlag, Berlin.
- BRAUT S. 2001: Der Klinikclown. Darstellung und Analyse der Clownsarbeit im Krankenhaus am Beispiel der Clownsbesuche auf der onkologischen Station der Schwabinger Kinderklinik. Hildesheim (Diplomarbeit).
- BREM-GRÄSER L. 1993: Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Band 2, Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- BROCHER T. 1999: Gruppenberatung und Gruppendynamik, (Berater und Ratnehmer; Band 14), Rosenberger Fachverlag Leonberg.
- BROICH J. 2011: Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke, 2., überarbeitete Auflage, Maternus Verlag.
- BROSIOUS H. - B., KOSCHEL F., HAAS A. 2009: Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung, Lehrbuch, Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 5. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- BÜCKEN H. 1998: Was am Ende einer Gruppenarbeit zu tun ist. In: BAER U., BÜCKEN H., FREITAG-BECKER E., THANHOFFER M. (Hrsg.): Sag beim Abschied ... Spiele, Materialien und Methoden für Schlussphasen in der Gruppenarbeit, Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 18-19.

- BÜLOW-SCHRAMM M., GIPSER D. 2008: Hochschulinszenierungen: Der Brüchige Habitus von Hochschullehrerinnen und Möglichkeiten seiner szenischen Bearbeitung. In: WILDT B., HENTSCHEL I., WILDT J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren, Konzepte, Vorschläge. Berlin
- BÜLOW-SCHRAMM M., GIPSER D., KROHN D. (Hrsg.) 2007: Bühne frei für Forschungstheater. Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess. Paulo-Freire Verlag, Oldenburg
- BÜLOW-SCHRAMM M. 1996: Stop! Es geht auch anders. Szenisches Spiel in der Hochschullehre und Hochschullehrerbildung In: BÜLOW-SCHRAMM M. (Hrsg.) 1996: Theater mit der Lehre? Theater in die Lehre!. Über den Nutzen von Inszenierungen in der Hochschule. Hochschuldidaktisches Arbeitspapier Nr. 29, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg, S. 109-128.
- BÜNING-FESEL M.: Aid Verbraucherumfrage „Wo informieren Sie sich über gesunde Ernährung? Aid spezial Ernährungskommunikation. Neue Wege – neue Chancen? Tagungsband zum 8. Aid-Forum am 11. Mai 2005 in Bonn, Aid Infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e.V. 2006, Begrüßung und Einführung, S. 6-10.
- BURKHARD M., HUTH K. 2010: Ernährungsberatung In: STANGE R., LEITZMANN C.: Ernährung und Fasten als Therapie, Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York, S. 29-45.
- BURKHARD M. 2006: Ernährungsberatung. In: KOULA-JENIK H., KRAFT M., MIKO M., SCHULZ R. J. (Hrsg.) Leitfaden Ernährungsmedizin. Elsevier, Urban & Fischer, München, S. 761-785.
- BURNES B. 2004: Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal In: Journal of Management Studies 41:6, September, S. 977-1002.
- BUSSE, G. 2003: Leitfadengestützte, qualitative Telefoninterviews. In: KATENKAMP O., KOPP R., SCHRÖDER A. (Hrsg.) Praxishandbuch Empirische Sozialforschung, 1. Auflage, LIT Verlag, Münster, S. 27-33.
- BZgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2013: Essstörungen vorbeugen. Informationen und Übungen für die Gruppenarbeit, Köln.
- BZgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) 2008: Essstörungen, Arbeit mit Selbsthilfegruppen, Ein Praxisbuch für Gruppenmoderatorinnen, Köln.
- CARLSON M. 1989: Places of performance. The semiotics of theatre Architecture, Cornwell University Press, Ithaca and London.
- CHRISTMANN G. B. 2009: Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen In: BOGNER A., LITTIG B., MENZ W. (Hrsg.): Experteninterviews Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 197-222.
- COREY G. 2012: Theory & practice of group counseling, eighth edition, Brooks/Cole, Cengage Learning.
- DEEKE A. 1995: Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem In: BRINKMANN C., DEEKE A., VÖLKELE B. (Hrsg.): Experteninterview in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, S. 7-22.
- DER BROCKHAUS ERNÄHRUNG 2001, 3. vollständig überarbeitete Auflage, Brockhaus in der Wissenmedia, Leipzig.
- DEU A. 2007: Theatre for Development in Namibia In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T. RUPING B. (Hrsg.): Talkin' Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 198-206.
- DEU L. A. 2004: Theatre for Development In: KOCH G., ROTH S., VABEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 178-193.
- DGE 2012 (Hrsg.): 12. Ernährungsbericht 2012. Im Auftrag des Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz, Bonn.
- DGE 2009a (Hrsg.): Rahmenvereinbarung zur Qualitätssicherung in der Ernährungsberatung und Ernährungsbildung in Deutschland, Koordinierungskreis zur Qualitätssicherung in der Ernährungsberatung und Ernährungsbildung:
<http://www.dge.de/pdf/fb/09-06-22-KoKreis-EB-RV.pdf> [Zugriff am 28.01.2011].
- DGE 2009b (Hrsg.): Beratungs-Standards. 10. Auflage, Bonn, 1. Ergänzungslieferung 2011.

- DIEDRICHSEN I. 2002: Diät- und Ernährungsberatung In: Praxis der Diätetik und Ernährungsberatung. Verband für Ernährung und Diätetik (VFED) e.V. (Hrsg.), 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Hippokrates Verlag Stuttgart, S. 476-486.
- DIEDRICHSEN I. 1993 a: Ernährungspsychologie, Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York.
- DIEDRICHSEN I. 1993 b: Ernährungsberatung. Psychologische Basiskonzepte. Verlag Angewandte Psychologie, Göttingen, Stuttgart.
- DIEDRICHSEN I. 1990: Ernährungspsychologie. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York.
- DIETRICH G. 1983: Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- DÖRGER D. 2003: Spiel- und Theaterpädagogik im sozialen und im therapeutischen Feld: Möglichkeiten und Grenzen In: HENTSCHEL U., RITTER H. M. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, Schibri-Verlag, Berlin, Milow und Strasburg, S. 171-177.
- DÖRING S. 2000: Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens. 2. Auflage, Beltz Deutscher Studien Verlag Weinheim.
- DR. AMBROSIUS. Studio für Ernährungsberatung (2013a): Geschäftsjahr 2012, Infolyer, Wiesbaden.
- DR. AMBROSIUS. Studio für Ernährungsberatung (2013b): VitaPowerDiät.
- DR. AMBROSIUS. Studio für Ernährungsberatung (2013c): Top-Forming. Das Duale Abnehmprogramm. Mit moderner Ernährung und Bewegung zum Wohlfühlgewicht. Infolyer, http://www.dr-ambrosius.de/fileadmin/user_upload/beraterdateien/081015_Flyer_Top-Forming.pdf [Zugriff: 09.07.2013].
- DRESING, T., PEHL, T. 2011: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg, Im Internet unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch [Zugriff am 04.09.2012].
- DREYSSE M., MALZACHER F. 2007: Vorwort In: DREYSSE M., MALZACHER F. (Hrsg.) Rimini Protokoll. Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll, Alexander Verlag Berlin, S. 9-14.
- DÜRRENBARGER G., BEHRINGER J. 1999: Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung. Akademie für Technikfolgenabschätzung, Stuttgart.
- EGAN G. 1979: Der fähige Helfer: Grundformen helfender Beziehung, Burckhardtshaus-Laetare Verlag GmbH, Gelnhausen, Berlin, Stein, Christophorus-Verlag, Freiburg.
- ELLROT T., PUDEL V. 2003: PfundsKur-Multimediale Prävention in Baden-Württemberg und Sachsen. In: Ern. Umschau 01/03, S. B1-B4.
- ENDRES S.: Theaterpädagogin an der Theaterwerkstatt Heidelberg, schriftliche Mitteilung, 1.12. 2011.
- ENGEL F., NESTMANN F., SICKENDIEK U. 2004: „Beratung“- ein Selbstverständnis in Bewegung In: NESTMANN F., ENGEL F., SICKENDIEK U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1, Disziplinen und Zugänge dgvt-Verlag.
- ERNÄHRUNGSUMSCHAU (2011) Food Literacy: Erwachsenenbildung mit Kopf Herze und Hand. 12/11, S. 644-645.
- FAULSTICH W. 2002: Einführung in die Medienwissenschaft. Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co.KG, Weinheim und Basel.
- FENGLER J. 1995: Feedback als Interventionsmethode In: KÖNIG O. (Hrsg.): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung, Profil Verlag GmbH München, Wien, S. 179-201.
- FEY U. 2013: Clowns für Menschen mit Demenz. Das Potential einer komischen Kunst. Mabuse-Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- FLICK U. 2011: Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage, VS Verlag.
- FLICK U., VON KARDORF E., STEINKE I. 2012: Qualitative Forschung eine Handbuch; 9. Auflage; Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg.
- FRANK J. 2011: Eurythmie verändert das Leben nachhaltig In: Erziehungskunst Spezial, Oktober, S. 14-16.
- FREIRE P. 1974: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog, Hammer Verlag Wuppertal.

- FRIEDRICH M. A. 2003: Bibliodrama In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Milow; S. 46-47.
- FRITZ J. 1986: Vom Verständnis des Spiels zum Spielen mit Gruppen. Pädagogische Hilfen für den Spielleiter. Grünewald Verlag, Mainz.
- FUNCKE A., HAVERMANN-FEYE M. 2004: Training mit Theater. Von der Einzelszene bis zum Unternehmenstheater: Wie sie Theaterelemente erfolgreich ins Training bringen, managerSeminare Verlags GmbH, Bonn.
- GÄBLER C. 2003: AutoBiographisches Theater In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 34-36.
- GARZ D., KRAIMER K. 1991: Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch In: GARZ D., KRAIMER K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- GAZDA G. M. 1889: Group counseling. A Developmental Approach, 4. Auflage, Allyn and Bacon Boston, London, Sydney, Toronto.
- GEORGE R. L., DUSTIN D. 1988: Group counseling: Theory and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GIDDENS A. 1988: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Campus-Verlag, Frankfurt am Main.
- GIFFEI H. 1972: Spiel, Theater und Kreativität In: MÜLLER R. (Hrsg.): Spiel und Theater als kreativer Prozess. Theaterpädagogische Grundlagen und Verfahren. Exemplarische Beispiele kreativer Theaterarbeit, Rembrandt Verlag Berlin, S. 1-7.
- GILLET J. E. 1918: Über den Zweck des Schuldramas in Deutschland im 16. und 17. Jahrhundert, In: The Journal of English and Germanic Philology, Vol. 17, No. 1, S. 69-78.
- GILMORE D. 2011: Der Clown in uns. Humor und die Kraft des Lachens. 2. Auflage, Kösel-Verlag, München.
- GIPSER, D. 1996: Szenisches Spiel an Hochschulen. Wege zu einer emanzipatorischen Forschungspraxis. In: Margret BÜLOW-SCHRAMM (Hrsg.): Theater mit der Lehre? Theater in die Lehre! Über den Nutzen von Inszenierungen in der Hochschule. HAP Heft Nr. 29, Hamburg.
- GKV-SPITZENVERBAND 2010: Leitfaden Prävention. Handlungsfelder und Kriterien des GKV-Spitzenverbandes zur Umsetzung von §§ 20 und 20a SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 27. August 2010.
- GLÄSER J., LAUDEL G. 2010: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- GLINDEMANN B. 2000: Creative Writing – zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland, Dissertation: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2000/199/pdf/Disse.pdf> [Zugriff am 28.02.13].
- GÖHMANN L. 2005: Theorie der Theaterpädagogik. Studienbrief BDAT-Fortbildung „Spielleiter Amateurtheater“, Bund Deutscher Amateurtheater. Heidenheim (unveröffentlichter Studienbrief des BDAT).
- GÖHMANN L. 1999: Theaterpädagogik in Sonderschulen. Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung, Reha Akademie für Rehabilitationstransfer e.V. Mainz, Aachen.
- GOLPON H. 2003: Kommunikation In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S.164-166.
- GÖLZ C. 2002: Ernährungs- und Diätberatung In: Praxis der Diätetik und Ernährungsberatung. VERBAND FÜR ERNÄHRUNG UND DIÄTETIK (VFED) e.V. (Hrsg.), 2. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Hippokrates Verlag Stuttgart, S. 487-505.
- GRIMLEY D., PROCHASKA J. O., VELICIER W. F., BLAIS L. M., DICLEMENTE C. C. 1994: The transtheoretical model of change. In: BRINTHAUPT T. M., LIPKA R. P. (Hrsg.): Changing the self: Philosophies, techniques and experiences. SUNY series, studying the self Albany, NY: State University of New York Press, S. 201-227.
- GROTOWSKI J. 1970: Für ein armes Theater, 2. um ein Schlusskapitel erweiterte Auflage, Friedrich Velber Verlag Hannover.

- GUDJONS H. 2001: Pädagogisches Grundwissen, 7. Völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage, Julius Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn.
- GÜNTHER M. 2003: Statuentheater In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 295-297.
- GÜNTHER U. 1996: Qualitätsmanagement in der Ernährungsberatung. Überlegungen anhand einer Evaluationsstudie (Dissertation) Verlag für Akademische Schriften.
- GUTENBERG N. 1984: Amateurtheater als pädagogische Aufgabe In: KREUZER K. J. (Hrsg.): Handbuch für Spielpädagogik. Bd. 3: Das Spiel als Erfahrungsraum und Medium, 1. Auflage, Schwann Verlag, Düsseldorf, S. 457-478.
- HAHNE D. 2011: Geht doch: der lange Weg zur Verhaltensänderung In: Ernährung im Fokus, Zeitschrift für Fach-, Lehr und Beratungskräfte, 11. Jahrgang, September, S. 416-418.
- HANDWERG U. 2006: Ghana fordert heraus: Plädoyer für einen nachhaltigen kulturellen Austausch In: HOFFMANN K., HANDWERG U., KRAUSE K. (Hrsg.) Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg, S. 148-162.
- HALLER M. 1991: Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten, 2. überarbeitete Auflage, UVK Medien Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
- HARVEY-BERINO J., PINTAURO S., BUZZELL M. J., GOLD E. C. 2004: Effect of Internet support on the long-term maintainance of weight loss, Obesity Research, Vol. 12, No 2.
- HASSEL H., THEES S. 2011: Food Literacy für Mehrpersonengenerationen. Partizipative Entwicklung von niederschwellige Bildungsarbeit mit älteren Menschen In: Ernährung im Fokus, Fachzeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, 11. Jahrgang, S. 222-225.
- HAUNER H., BERG A. 2000: Körperliche Bewegung zur Prävention und Behandlung der Adipositas In: Deutsches Ärzteblatt 97, Heft 12, S. 168-774.
- HAUNER, H. 1996: Von Übergewicht und Gewichtszunahme. In: Deutsches Ärzteblatt 93. S. 51-52.
- HAVEN H. 1970: Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen, 1. Auflage, Schwann Verlag Düsseldorf.
- HAYN D., EBERLE U., STIEß I., HÜNECKE K. 2006: Ernährung im Alltag In: EBERLE U., HAYN D., REHAAG R., SIMSHÄUSER U. (Hrsg.): Ernährungswende. Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft, Oekom Verlag, München, S.73-84.
- HECKHAUSEN J., HECKHAUSEN H. (Hrsg.) 2010: Motivation und Handeln. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- HECKHAUSEN H., GOLLWITZER P. M. 1987: Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind In: Motivation and Emotion, Vol. 11, No 2, S.101-120.
- HELMKE J., HOFFMANN K. 2011: Begegnungen zwischen Kirche und Theater: Impulse, Dialoge und Projekte, 1. Auflage, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg.
- HENTSCHEL I. 2008: Theaterpädagogik im Rahmen sozialpädagogischer Studiengänge – eine kulturwissenschaftliche Perspektive In: WILDT B., HENTSCHEL I., WILDT J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Unter Mitarbeit von Gerd Koch, LIT Verlag GmbH Berlin, Zürich, S. 139-154.
- HENTSCHEL I. 2003a: „Als-ob“ In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 15-17.
- HENTSCHEL U. 2003b: Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik In: HENTSCHEL U., RITTER H. M. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, Schibri-Verlag, Berlin, Milow und Strasburg, S. 60-75.
- HENTSCHEL U. 2003c: Ästhetische Bildung In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 9-11.
- HENTSCHEL U. 1996: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiv künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Deutscher Studien Verlag. Weinheim.
- HENTSCHEL U. 1999: Was soll das Theater? Der Beitrag von Spiel und Theater zu einer intermedialen ästhetischen Bildung. In: BDK-Mitteilungen 3, S. 18-21.
- HENTSCHEL U. 2007: Podiumsgespräch: Ästhetische Bildung/ Pädagogik des Schauspiels – Theatre Pedagogy for Aesthetics/ Arts In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T., RUPING B. (Hrsg.):

- Talkin' Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 207-229.
- HERMINGHAUSEN M. 2006: Forumtheater in der Entwicklungszusammenarbeit In: HOFFMANN K., HANDWERG U., KRAUSE K. (Hrsg.) Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg, S. 98-119.
- HILBERT A. 2008: Soziale und psychosoziale Auswirkungen der Adipositas: Gewichtsbezogene Stigmatisierung und Diskriminierung. In: Herpertz S, de Zwaan M, Zipfel S, (Hrsg.) Handbuch Essstörungen und Adipositas. Heidelberg: Springer 288-291.
- HILZENSAUER W. 2008: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag in Bildungsforschung mit dem Themenschwerpunkt „Reflexives Lernen“, 5. Jg. 2. Ausgabe, S. 1-18.
- HIPPE L. 2011: Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis, 1. Auflage, Deutscher Theaterverlag, Weinheim.
- HITZLER R. 2001: Künstliche Dummheit: Zur Differenz von alltäglichem und soziologischem Wissen In: FRANZ H., KOGGE W., MÖLLER T., WILHOLT T. (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Transformation im Verhältnis von Wissenschaft und Alltag. Tagung vom 13.-14. Juli 2000 an der Universität Bielefeld. IWT-Paper 25. Bielefeld 2001, S. 157-169: <http://pub.uni-bielefeld.de/download/2305319/2305339> [Zugriff am 10.10.12].
- HITZLER R. 1994: Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In: HITZLER R., HONER A. und MAEDER Chr. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen, S. 13-32.
- HITZLER, R. 1993: Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: JUNG T., MÜLLER-DOHM S.(Hrsg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozess. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HITZLER R. 1991: Dummheit als Methode In: GARZ D., KRAIMER K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 295-318.
- HITZLER, R. 1982: Den Gegenstand verstehen. Zur Idee des Individuellen in der Sozialwissenschaft. In: Soziale Welt, 1982, H.2, S. 136-156.
- HITZLER R., HONER A., MAEDER Chr. (Hrsg.) 1994: Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- HOFFMANN C. 2003: Zwischen Spiel und Schauspielkunst In: HENTSCHEL U., RITTER H. M. (Hrsg.) Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans Wolfgang Nickel, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 108-122.
- HOFFMANN C. 1999a: Die Kunst des Spielleiters In: HOFFMANN C., ISRAEL A. (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen Konzepte, Methoden und Übungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 11-34.
- HOFFMANN C. 1999b: Er muss die Kunst beherrschen, uns klarzumachen, was wir auf der Bühne tun. Der Spielleiter aus der Sicht jugendlicher Spieler In: HOFFMANN C., ISRAEL A. (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen Konzepte, Methoden und Übungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 35-40.
- HOFFMANN K. 2006: Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit In: HOFFMANN K., HANDWERG U., KRAUSE K. (Hrsg.) Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg, S. 12-32.
- HOPPE H. 2003: Theater und Pädagogik, Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogische Theaterarbeit, Lit Verlag Münster.
- HUFNAGEL R. 2008: Armut und Bildung In: Ernährung im Fokus, Fachzeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, S. 200-205.
- HUIZINGA 2004: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Rowohlt, 22. Auflage.
- ISRAEL A. 1999: Einleitung In: HOFFMANN C., ISRAEL A. (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen Konzepte, Methoden und Übungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 7-10
- JAHNEN A. 2000: Ernährungsberatung und Wissenstransfer. IN: SCHÖNBERGER G. U., SPIEKERMANN U. (Hrsg.): Die Zukunft der Ernährungswissenschaften, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, S. 151-160.

- JAHNEN A. 1998: Ernährungsberatung zwischen Gesundheit und Gesellschaft. Vorschläge für eine neue Standortbestimmung. VAS – Verlag für Akademische Schriften. Frankfurt/Main.
- JAHNKE M. 2003: Schuldrama In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 264-266.
- JANSSENS L. 2007: Gib dem „Homo ludens“ lebenslänglich In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T., RUPING B. (Hrsg.): Talkin´Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 117-123.
- JOHNSTONE K. 2009: Theaterspiele. Spontanität, Improvisation und Theatersport. 7. Auflage, Alexander Verlag, Berlin.
- JOHNSTONE K. 2002: Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren. 6. Auflage, Alexander Verlag, Berlin.
- JURKÉ V. 2003: Bewegung In: KOCH G und STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 43-44.
- JUSTO G. 2004: Einführung in Theater der Unterdrückten. In: WIEGAND H. (Hrsg.): Theater im Dialog. Heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendung des Theaters der Unterdrückten. Ibidem-Verlag, Stuttgart, S. 261-285.
- KARNATH S. 2008: Methode: Clown In.: EFFINGER H. (Hrsg.): „Die Wahrheit zum Lachen bringen“. Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. Juventa Verlag Weinheim und München, S. 109-130.
- KELLE U. 2011: Computerunterstützung in der qualitativen Forschung. In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- KELLER G., THIELE M. 2004: Kommunikationspraxis für Ernährungsfachkräfte. Sie haben das Wort! Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart.
- KELLER S., VELICER W. F., PROCHASKA J. O. 1999: Das Transtheoretische Modell – Eine Übersicht In: Stefan KELLER (Hrsg.) Motivation zur Verhaltensänderung. Das transtheoretische Modell in Forschung und Praxis, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 159-174.
- KIEFER I. 2000: Möglichkeiten der Beeinflussung des Ernährungsverhaltens und der Nährstoffaufnahme durch Ernährungsberatung und deren präventive Konsequenzen. Journal für Ernährungsmedizin 2(5) 11-17.
- KIEFER I., RATHMANNER T. 2008: Ernährungsberatung Gewichtsreduktion und Essstörungen. In: RIEDER A., LOHFF B. (Hrsg.): Gender Medizin. Geschlechterspezifische Aspekte für die klinische Praxis, 2. Auflage, S.127-141.
- KLAFKI W. 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage, Beltz Verlag Weinheim/Basel.
- KLEIN-LANGE M. , PUDEL V. 1998: Ernährungsberatung in der Praxis In: PUDEL V., MÜLLER M. J. (Hrsg.) : Leitfaden der Ernährungsmedizin, Springer Verlag Berlin, Heidelberg, New York, S. 5-18.
- KLEPACKI L. 2005: Die Geschichte des Schultheaters In: LIEBAU E. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim, S.9-30.
- KLOTTER C. 2011: Verhaltensänderung – (k)eine Selbstverständlichkeit? Anwendungsbezogene Modelle In: Ernährung im Fokus. Fachzeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, 11. Jahrgang, S. 198-204.
- KNITSCH N. 2002: Theater der Stille. Theaterpädagogik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Theorie, Übungen, Stücke für Therapie und Pädagogik, 1. Auflage, Wissenschaftlicher Autorenverlag KG, Leer.
- KNITSCH N., AUGE G. 2009: Die Kraft des Theaterspiels. Ein TAG-Theater Lesebuch. 2., erweiterte Auflage, Grundlagen und Praxis Wissenschaftlicher Autorenverlag Leer.
- KNOBLAUCH H. 2011: Triangulation In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hill.
- KNOWLES J. W. 1971: Gruppenberatung als Seelsorge und Lebenshilfe. Abteilung: Praxis der Kirche. Nr. 9. Kaiser Verlag, Mainz.

- KOCH G., ZULECHNER F. 1999: Von Tabori lernen. In: KOCH G., NAUMANN G., FLORIAN VAßEN (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 128-145.
- KOCH M. 2006: 1-2-3 In: BEERMANN S., SCHUBACH M. (Hrsg.): Spiele für Meetings und Seminare, Rudolf Haufe Verlag GmbH, München, S. 68.
- KÖHLER N. 2011: Biographisches Theater. In: LINCK D., MIERUCH G (Hrsg.): Reader zur Fachtagung Biographie und Theater. Schultheater der Länder Düsseldorf: http://www.sdl2011.de/downloads/sdl2011_ft_reader.pdf [Zugriff am 27.02.2013].
- KOLAR K., OEVERMANN B. 2012: Geschichte der Theaterpädagogik - Die Sammlung des DATP In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmenstheater – Lehrstück revised, Beiträge aus Forschung, Bildung und Kultur, 26. Jahrgang, Heft 57, S. 9-20.
- KOLB R. 2008: Gesprächsführung In: BACHMAIR S., FABER J., HENNING C., KOLB R. und WILLIG W.: beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Beltz Taschenbuch, 9. Auflage, S. 16-82.
- KOLBINGER-REINER M. 2004: Theaterarbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung In: KOCH G, ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 216-219.
- KOLESCH D. 2007: Ästhetik In: BRAUNECK M., SCHNEILIN G. (Hrsg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles, Rowohlt's Enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage, S. 6-13.
- KÖNIG O. 2004: Vom Nutzen der Gruppendynamik für die Supervision In: Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv aktuell) Heft 4, S. 11-14.: <http://www.oliverkoenig-homepage.de/> [Zugriff am 20.02.2012].
- KÖNIG O. 2000: Die Zwänge der Gruppe und die Grenzen professionellen Handelns. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 31. Jg., Nr.1, S. 13-30.
- KÖNIG O. 1995: Einführung und Überblick In: KÖNIG O. (Hrsg.): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung, Profil Verlag GmbH München, Wien, S. 11-16.
- KÖNIG O., SCHATTENHOFER K. 2008: Einführung in die Gruppendynamik, dritte Auflage, Carl-Auer-Systeme Heidelberg.
- KOOLWIJK, VAN 1974: Die Befragungsmethode In: KOOLWIJK, VAN J., WIEKEN-MAYSER M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. 4. Band. Erhebungsmethoden: Die Befragung, R. Oldenbourg Verlag München, Wien, S. 9-20.
- KOORDINIERUNGSKREIS ZUR QUALITÄTSSICHERUNG IN DER ERNÄHRUNGSBERATUNG UND ERNÄHRUNGSBILDUNG 2009: Rahmenvereinbarung zur Qualitätssicherung in der Ernährungsberatung und Ernährungsbildung in Deutschland.
- KOWAL S., O'CONNELL D. C. 2012: Zur Transkription von Gesprächen In: FLICK U., VON KARDORFF E., STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung eine Handbuch; 9. Auflage; Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S. 437-447.
- KRAMER M. 2008: Schule ist Theater. Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichtens. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 60. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- KREUDER F. 2005: Schauspieler In: FISCHER-LICHTE E., KOLESCH D., WARSTAT M. (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar, S. 283-286.
- KROMREY H.1986: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, 3. Auflage, Leske Verlag + Budrich GmbH.
- KRONSEIN P. 2005: Ernährungsberatung In: KRÄMER M. (Hrsg.): Professionelle Beratung zur Alltagsbewältigung. Ein Lehrbuch. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, S. 97-122.
- KRUEGER R. A., CASEY M. A. 2009: Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research, 4th edition. Thousand Oaks, London, New Dalhi, CA: Sage Publications.
- KRUKOWSKI R. A., SMITH WEST D., HARVEY-BERINO J. 2009: Recent Advantages in Internet-Delivered, Evidence-Based Weight Control Programs for Adults In: Journal of Diabetes Science and Techology, Volume 3, Issue 1, January, S. 184-185.
- KUCKARTZ U. 2010: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. Aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

- KUCKARTZ, U., DRESING, T., RÄDIKER, S., STEFER, C. (2008): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden
- KUGLER J. 2012: Der Umgang mit schwierigen Situationen in der Ernährungsberatung. Erklärungsansätze und Bewältigungsstrategien. In: Ernährungs Umschau 3/2012, S. 170-179.
- KÜHN T., KOSCHEL K.-V. 2011: Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- KUNZ M. 1996: Gretchengeschichten – Ein Spiel mit Goethes Urfaust – Bericht über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim.
- KURZENBERGER H. 2009: Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. transcript Verlag, Bielefeld.
- KURZENBERGER H. 1998: Erzähltheater. In: KURZENBERGER H. (Hrsg.): Praktische Theaterwissenschaft. Spiel-Inszenierung-Text, Hildesheim, S. 212-233.
- KURZENBERGER H. 1994: Erzähltheater. Zur Theatralisierung epischer Texte von Franz Kafka und Marquerite Duras. In: FISCHER-LICHTE E., GREISENEGGER W., LEHMANN H.-T.: Arbeitsfelder der Theaterwissenschaft, Gunther Narr Verlag Tübingen, S. 171-181
- LAMNEK S. 2010: Qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Lamnek S. 2005a: Qualitative Sozialforschung, 4., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- LAMNEK S. 2005b: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- LANGMAACK B. 1991: Themenzentrierte Interaktion: Einführende Texte rund ums Dreieck – Kleine Bibliothek der Psychologie. Weinheim : Psychologie-Verl.-Union.
- LATTSCHAR B., WIEMANN I. 2011: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Beltz Juventa, 3. Auflage.
- LATTSCHAR B., WIEMANN I. 2007: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte – Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Juventa Verlag Weinheim / München.
- LEGENBAUER T. 2013: Störungen des Körperbildes – Eine Frage des Gewichts? In: Ernährung im Fokus. Zeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, 05-06 , S. 144-147.
- LEHMKÜHLER A., ROSCHER H. 1975: Feedback in sozialer Interaktion. Versuche zur Theorie, Messung und praktischen Einübung von Feedback-Verhalten. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur Diplomprüfung für Psychologen, Münster.
- LEITZMANN C., SPITZMÜLLER E.-M. 1995: Ernährungsökologie – eine ganzheitliche Betrachtung des Ernährungssystems In: DIEDRICHSEN I. (Hrsg.) Humanernährung. Ein interdisziplinäres Lehrbuch, S. 121-153.
- LEODOLTER K. 2004: Gesundheitsförderung. In: KOCH G., ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.) Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein einführendes Handbuch. Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main.
- LEWIN K. 1947: Frontiers in Group Dynamics: Concept, method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. In: Human Relations 1:5, published by Sage: <http://hum.sagepub.com/content/1/1/5> [Zugriff am 25.07.20139].
- LIEBAU E. 2005: Die Ästhetik des Schultheaters und die ästhetische Bildung In: LIEBAU E., KLEPACKI L., LINCK D., SCHRÖDER A., ZIRFAS J. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 129-136.
- LIEBAU E. 1999: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- LIEBAU E., KLEPACKI L. 2005: Spielräume des Schultheaters In: LIEBAU E., KLEPACKI L., LINCK D., SCHRÖDER A., ZIRFAS J. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim und München, S.119-127.

- LIEBAU E., KLEPACKI L., LINCK D., SCHRÖDER A., ZIRFAS J. 2005 (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim und München.
- LIEBAU E., KLEPACKI L., ZIRFAS J. 2009: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule, Juventa Verlag Weinheim und München.
- LINCK D., MIERUCH G. 2011: Reader zur Fachtagung Biographie und Theater. Schultheater der Länder Düsseldorf:
http://www.sdl2011.de/downloads/sdl2011_ft_reader.pdf [Zugriff am 27.02.2013].
- LIPPERT E. 1992: Lust durch Leistung. Erfahrungen und Konzepte zur Leistungserhebung und Leistungsbewertung im frei wählbaren Grundkurs „Dramatisches Gestalten“ an bayrischen Gymnasien. In: Spiel und Theater, Zeitschrift des Deutschen Theaterverlags, 150, S. 34-39.
- LOOS P., SCHÄFFER B. 2001: Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- LÜDERS C. 2011: Gütekriterien In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, MI; S. 80-82.
- LUKANOW, K. 2006: Interviewereffekte im Telefoninterview. In: BUCHWALD Chr. (Hrsg.), Das Telefoninterview – Instrument der Zukunft? Forschungsberichte aus dem Zentrum für Sozialforschung Halle e. V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06-3, S. 68-90:
http://www.zsh-online.de/fileadmin/PDF-Dokumente/06_3FB.pdf [Zugriff am: 10.09.2012].
- MAID-KOHNERT U. 2001: Lexikon der Ernährung Band 1: A – Fett, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Berlin.
- MALZACHER F. 2007: Dramaturgien der Fürsorge und der Verunsicherung. Die Geschichte von Rimini Protokoll In: DREYSSE M., MALZACHER F. (Hrsg.) Rimini Protokoll. Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll, Alexander Verlag Berlin, S. 14-46.
- MANGOLD W. 1960: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 9, Europ. Verl.-Anstalt, Frankfurt am Main.
- MAROTZKI W. 2011: Leitfadeninterview In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3., durchgesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S.114.
- MARTENS G. 2007: Fundstück Theatertherapie In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T. und RUPING B. (Hrsg.): Talkin' Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 327-332.
- MARTENS G. 1997: Wann bitte darf gelacht werden? Zum Umgang mit Komik im psychosozialen Feld. In: KRUSE O. (Hrsg.): Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum Tübingen, dgvt, S. 109-126.
- MARTENS J. U. 1998: Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderung durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches. Ein Lehrkonzept für Seminarleiter, 4. überarbeitete Auflage, Windmühle GmbH Verlag und Vertrieb von Medien.
- MASCHKOWSKI G., BÜNING-FESEL M.: Ernährungskommunikation in Deutschland – Definition, Risiken und Anforderungen, Ern Um 2010, 12, 57 Jahrgang, S. 676-679.
- MATZKE F. 2006: Von der sozialen Nachricht in der Darstellung In: HOFFMANN K., HANDWERG U., KRAUSE K. (Hrsg.) Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg, S. 86-97.
- MAURER C. 2008: Gruppenprozesse Teil 1: die Phasen Eins und Zwei In: Ernährung im Fokus. Zeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, Februar, S. 66-67.
- MAYRING P. 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Beltz Verlag.
- MAYRING, P. 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Zugriff am 10.09.2012].
- MEINEFELD W. 2012: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung In: FLICK U.; VON KARDORFF E.; STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung eine Handbuch; 9. Auflage; Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S. 265-275.

- MEIS M.-S., MIES G.-A. 2012: Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- MENZEL C., KESSNER L., FLOTHKÖTTER M. 2009: Nutzung von Modellen in der Ernährungsberatung. Ergebnisse einer Befragung aus dem Jahr 2007 In: Ernährung im Fokus. Zeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, Sonderdruck, 9. Jahrgang, S. 1-8.
- MERKLE W., KNOPF H. 2005: Ernährungsverhalten und Ernährungsberatung. Schriftreihe zur Entwicklung sozialer Kompetenz. Band 5, Rhombos-Verlag, Berlin.
- MERTON R. K. 1987: The focused Interview and focus groups. Continuities and Discontinuities. In: Public Opinion Quarterly 51, p. 550-566.
- MERTON R. K., FRISKE M., KENDALL P. L. 1987: The Focused Interview. Glencoe, IL., Free Press.
- METHFESSEL B. 2006: Information – Belehrung – Begleitung. Ernährungskommunikation in Bildung und Beratung In: BARLÖSIUS E., SCHIEK D. (Hrsg.): Skandal oder Kontinuität. Anforderungen an eine öffentliche Ernährungskommunikation, Veröffentlichung der Forschungsgruppe Public Health, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), S. 51-61.
- METHFESSEL B. 2004: Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften? In: BUNDESAMT FÜR NATURSCHUTZ (Hrsg.): Ernährungskultur: Land(wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft. Bonn, S. 91-102.
- METZ K. 2008: Erfolgreiche und erfolglose Teilnehmer/innen eines Gewichtsreduktionsprogramms: Wie unterschieden sie sich? Ern Umsch 55, S. 712-719.
- MEUELER E. 2001: Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- MEUSER M., NAGEL U. 2011: Experteninterview In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 3., durchgesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 57-58.
- MEUSER M., NAGEL U. 2009: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion In: BOGNER A., LITTIG B., MENZ W. (Hrsg.): Experteninterviews Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 35-60.
- MEYEN M., LÖBLICH M., PFAFF-RÜDIGER S., RIESMEYER C. 2011: Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- MEYER J. 2003: Spielleitung In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag, Berlin Milow, S. 283-285.
- MEYER-DRAWE, K. 1993: Ästhetische Rationalität. In: Kunst + Unterricht, Heft 17.
- MEYER-KRUSE H. 2013a: Ernährungsberatung in Gruppen. Teil 1: Prinzipien und Rahmenbedingungen In: Ernährungs Umschau 2/2013, S. M 102-M 110.
- MEYER-KRUSE H. 2013b: Ernährungsberatung in Gruppen. Teil 2: Ablauf und Gestaltungsmöglichkeiten In: Ernährungs Umschau 6/2013, S. M 340-M 350.
- MEYER-KRUSE H. 2013c: Ernährungsberatung in Gruppen. Ergänzungstext In: Ernährungs Umschau 6/2013, S. M 351a-M 351l:
http://www.ernaehrungs-umschau.de/media/pdf/pdf_2013/06_13/EU06_2013_M351a_351l_online.pdf [Zugriff am 28.08.2013].
- MICHALSKI, E. 1932: Die Bedeutung der ästhetischen Grenze für die Methode der Kunstgeschichte. Deutscher Kunstverlag, Berlin.
- MOLLENHAUER, K. 1988: Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34; Heft 4, S. 443-461.
- MORENO J. L. 1993: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, Einleitung in Theorie und Praxis, 4. unveränderte Auflage, Thieme Verlag, Stuttgart, New York.
- MORGAN D. L. 1997: Focus groups as qualitative research. 2. Auflage, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, Californien.

- MORLEY D. 1996: Medienpublika aus der Sicht der Cultural Studies. In: HASENBRINK U., KROTZ F. (Hrsg.): Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster, Baden-Baden, S. 37-51.
- MORLEY D. 1992: Television, Audience and Cultural Studies, Routledge London, New York, 1992.
- MORLEY D. 1980: The 'Nationwide' Audience: Structure and Decoding. London: British Film Institute, Londons.
- MUERMANN B. 1993: Lexikon Ernährung, 2. Auflage, B.Behr's Verlag GmbH & Co Hamburg.
- MÜLLER M. J., ERBERSDOBLER D. 1996: Prävention ernährungsabhängiger Erkrankungen: Ein Auftrag für die Ernährungswissenschaften In: MÜLLER M. J., ERBERSDOBLER D. (Hrsg.): Prävention ernährungsabhängiger Krankheiten. Was ist gesichert? Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart, S. 5-9.
- MÜLLER M. J., MAST M., LANGNÄSE K. 2002: Adipositas: Eine Herausforderung für Public Health. In: Z. f. Gesundheitswiss.10. Jg. Heft 1, S. 11-20.
- MÜLLER-NOTHMANN S.- D. 2008: Diät- und Ernährungsberatung In: LÜCKERATH E., MÜLLER-NOTHMANN S.- D. (Hrsg.): Diätetik und Ernährungsberatung. Das Praxisbuch. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Hippokrates Verlag, Stuttgart, S. 50-77.
- MÜLLER M., PIGL M. 1999: Die Kunst des Anfangs In: HOFFMANN C., ISRAEL A. (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen Konzepte, Methoden und Übungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S.43-64.
- MÜLLER, R. 2013: Psychische Folgeprobleme der Adipositas. In: Therapeutische Umschau 70.2, S. 87-91.
- MÜLLER R. 1972: Zur Problemstellung und Begründung der Theaterpädagogik In: MÜLLER R. (Hrsg.): Spiel und Theater als kreativer Prozess. Theaterpädagogische Grundlagen und Verfahren. Exemplarische Beispiele kreativer Theaterarbeit, Rembrandt Verlag Berlin.
- MULLER-PINGET S., CARRARD I., YBARRA J., GOLAY A. 2012: Dance therapy improves self-body image among obese patients. In: Patient Education and Counselling 89, S. 525-528.
- MUSLI R. 1978: Der Mann ohne Eigenschaften. Hg. von Adolf FRISÉ. Bd. 1: Erstes und zweites Buch. Neu durchges. und verb. Ausg. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- NAUMANN G. 1999: Widersprüchliche Alltagserfahrungen des Körpers In: KOCH G., NAUMANN G., FLORIAN VAßEN (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 18-29.
- NAUMANN G, KOCH G., VAßEN F. 1999: Körper/Kultur & Körper/Spiel In: KOCH G., NAUMANN G., FLORIAN VAßEN (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 8-16.
- NEE B. 2010: Augusto Boal in Europa – die introspektiven Methoden. Aspekte der Freire-Pädagogik, Nr. 5, neubearbeitete Auflage, Paulo Freire Verlag Oldenburg.
- NEIL E. C., WISE A., MCLEISH A. 2000: Relationship between knowledge of reasons underlying nutritional messages and reported compliance. Int. J Food Sci Nutr., 51, S. 73-77.
- NERDINGER F. W. 2011: Teamarbeit In: NERDINGER F.W., BLICKLE G., SCHAPER N.: Arbeits- und Organisationspsychologie, 2. überarbeitete Auflage, Springer-Verlag Heidelberg, Berlin, New York, S. 96-108.
- NEUHAUS D. 2008: Theater spielen. Anregungen, Übungen, Beispiele. Texte und Materialien für den Unterricht. Philipp Reclam jun. Stuttgart.
- NEUROTH S. 1994: Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis, Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- NEVILLE L. M., O'HARA B., MILAT A. J. 2009: Computer-tailored dietary behavior change interventions: a systematic review. In: Health Education Research, Vol 24, No 4, S. 699-720.
- NICKEL H-W. 2007: Spielpädagogik In: BRAUNECK M. SCHNEILIN G. (Hrsg): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles, Rowohlts Enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage, S. 936.
- NICKEL H.-W. 1988: Vom subjektiven Curriculum. Ansätze und Fragen zur Spiel- und Theaterpädagogik, In: BOHN E., SCHRÖDER S. (Hrsg.): Theater des Zorns und der Zärtlichkeit.

- Erfahrungsräume zwischen traditionellem Theaterbetrieb und alternativen Theatermodellen, 1. Auflage Theaterlabor Bielefeld, Fuldaer Verlagsanstalt GmbH, Fulda, S. 186-192.
- NICKEL H.-W. 1979: Spiel-, Theater-, Interaktionspädagogik. Versuch einer praxisbezogenen Systematik der Spielformen. Landesarbeitsgemeinschaft für Spiel und Amateurtheater in Nordrhein-Westfalen, Recklinghausen.
- NIEßEN M. 1977: Gruppendiskussion – Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung, Wilhelm Fink Verlag, München.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. 1997: Die Organisation des Wissens: wie Japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main u.a. Campus Verlag.
- NOWAK M., KRÖGER C. 2011: Das IFT – Abnehmprogramm: Abnehmen – aber mit Vernunft“. Betreuung des Programms und Ergebnisse der Teilnehmerbefragung (2007-2010) Institut der Therapieforchung (IFT) – Gesundheitsförderung, München
- NÜBLING S. 1998: Chorisches Spiel II. Übungsbeispiele und Strukturelemente eines theatralen Verfahrens. In: KURZENBERGER H. (Hrsg.): Praktische Theaterwissenschaft. Spiel-Inszenierung-Text. Hildesheim S. 63-87.
- OPDENAKKER R. 2006: Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 7, No. 4, Art. 11.
- ORBACH S. 2008: Anti Diät Buch. Über die Psychologie der Dickleibigkeit, die Ursachen von Eßsucht, 20. Auflage, Verlag Frauenoffensive, München.
- ORBACH S. 1989: Anti Diät Buch II. Eine praktische Anleitung zur Überwindung von Eßsucht. 7. Auflage, Verlag Frauenoffensive, München.
- OTTMÜLLER U. 1999a: Körpersprache, Körperarbeit und Macht In: KOCH G., NAUMANN G., FLORIAN VABEN (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 31-50.
- OTTMÜLLER U. 1999b: Körperarbeit und Lebensstil in: KOCH G., NAUMANN G., FLORIAN VABEN (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag Berlin, Milow, S. 113-117.
- OTTO G. 1993: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst. In: Kunst + Unterricht, Heft 171, S. 16-19
- PAUL A. 1981a: Theater als Kommunikationsprozess (1972). In: KLIER H. (Hrsg.): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis, wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, S. 238-289.
- PAUL A. 1981b: Theaterwissenschaft als Lehre vom theatralischen Handeln (1971) In: KLIER H. (Hrsg.): Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis, wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, S. 208-237.
- PETERMANN F., WARSCHBURGER P. 1997: Compliance. In: WEITKUNAT R., HAISCH J., KESSLER M. (Hrsg.). Public Health und Gesundheitspsychologie. Verlag Hans Huber, Bern, S. 371-81.
- PETERMANN F., WINKEL S. (2003): Die Sichtweise der Patienten: Selbstkonzept und Körperbild bei Menschen mit Adipositas. In: PETERMANN F., PUDEL V. (Hrsg.): Übergewicht und Adipositas, Hogrefe-Verlag, Göttingen, S. 127-152.
- PETERSEN, T. 2000: Keine Alternativen: Telefon- und Face-to-Face-Umfragen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Neue Erhebungsinstrumente und Methodeneffekte, Band 15 der Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Stuttgart: Metzler-Poeschel, S. 22-41.
- PFADENHAUER M. 2007: Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe In: BUBER R., HOLZMÜLLER H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte-Methoden-Analyse, 1. Auflage. Gabler Verlag, S. 449-461.
- PFEIFFER M., LIST V. 2009: Kursbuch Darstellendes Spiel, 1. Auflage, Ernst Klett Verlag Stuttgart, Leipzig.
- PFISTER M. 2001: Das Drama: Theorie und Analyse. 11. Erweiterte Auflage, Fink, München.
- PLATE U. 2006: Die Zwiefachen – das Jugendtheaterprojekt der Schaubühne Berlin mit sozial benachteiligten Jugendlichen In: HOFFMANN K., HANDWERG U., KRAUSE K. (Hrsg.) Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit, Schibri-Verlag Berlin, Milow, Strasburg, S. 248-256.
- PLATH H.-E. 1995: Zum „Experteninterview“ – Fragen und Anmerkungen zur Diskussion In: BRINKMANN C., DEEKE A., VÖLKELE B. (Hrsg.): Experteninterview in der Arbeitsmarktforschung.

- Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, S. 85-89.
- PLATH M. 2009: Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen Inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- POLLOCK F. 1955: Gruppenexperiment – Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 2, Europ Verl.-Anstalt, Frankfurt am Main.
- PROISSL E. 2009: Gemeinsam durch dick und dünn. Praxisbuch zur Prävention von Essstörungen in Schule und Jugendarbeit, Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e.V. (LZG) Büro für Suchtprävention, Hölderlingstraße 8, 55131 Mainz, 2. Auflage.
- PRZYBORSKI A., WOHLRAB-SAHR M. 2010: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage, Oldenbourg Verlag München.
- PTOK G. 2003: Theatertherapie In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag, Berlin Milow, S. 325-327.
- PUDEL V. 2009: Ernährung und Gesundheit: Informations- oder Verhaltensdefizit? In: Ern Umsch 1/09, S.34-35.
- PUDEL V. 2007: Was Menschen motiviert richtig zu essen. Wie verbessert Ernährung ihren Erfolg? Ern Umsch 7, S. 373-377.
- PUDEL V. 2006: Verhältnisprävention muss Verhaltensprävention ergänzen Ern Umsch 53, S. 95-98.
- PUDEL V. 2003a: Adipositas. Hogrefe-Verlag Göttingen.
- PUDEL V. 2003b: Multimodale Prävention In: PETERMANN F., PUDEL V (Hrsg.): Übergewicht und Adipositas, Hogrefe-Verlag, Göttingen, S. 167-180.
- PUDEL V., ELLROTT T. 1995: Ernährungsverhalten in Deutschland. Internist 36, S. 1032-1039.
- PUDEL V., WESTENHÖFER J. 1991: Ernährungspsychologie. Eine Einführung, Hogrefe Verlag für Psychologie Göttingen, Toronto, Zürich.
- PUDEL V., WESTENHÖFER J. 1989: Fragebogen zum Eßverhalten (FEV) . Handanweisung, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen.
- PUDEL V., WESTENHÖFER J., GÖTTINGEN W. 1993: Ernährungsberatung als Risikofaktor für Ernährungsverhalten? In: ERBERSDOBLER H., WOLFRAM G. (Hrsg.) Echte und vermeintliche Risiken der Ernährung. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart, S. 47-53.
- PUHL R. M., KING K. M. (in press): Weight discrimination and bullying. Best Practice & Research Clinical. In: Endocrinology & Metabolism (In Press) <http://dx.doi.org/10.1016/j.beem.2012.12.002> (18.02. 2013).
- PUHL R. M., BROWNELL K. D. 2001: Bias, Discrimination, and Obesity. In: Obesity Research Vol. 9, No 12, S. 788-805.
- RADERMACHER N. 2003: Arbeitsfelder der Theaterpädagogik In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag, Milow, S. 29-30.
- RAITHEL J. 2006: Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- RAMIREZ E. M., ROSEN J. C. 2001: A Comparison of Weight Control and Weight Control Plus Body Image Therapy for Obese Men and Women. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 69, No 3. S. 440-446.
- RAPP U. 1993: Rolle Interaktion Spiel Eine Einführung in die Theatersoziologie, Böhlau Verlag Wien.
- RAUSCH J., BERNDT S. (Hrsg.) 2012: Jugendliche in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendlichen im Wandel von Schulen. Management-Bildung-Ethik. Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- RECHTIEN W. 2007: Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- RECHTIEN W. 2004: Beratung in Gruppen. In: NESTMANN F., ENGEL F., SICKENDIEK U. (Hrsg.) Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge, dgvt-Verlag Tübingen, S. 359-372.
- RECHTIEN W. 1998: Beratung. Theorien, Modelle und Methoden, Profil Lehrbücher, Profil Verlag GmbH München, Wien.

- REDDY W. B. 1997: Prozeßberatung von Kleingruppen. Wie der Berater erfolgreich interveniert. 2. Auflage, Rosenberger Fachverlag Leonberg.
- REICHERTZ J. 2009: Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. FQS Forum qualitative Sozialforschung 10 (3), Art 29: <http://www.qualitative-research.net> [Zugriff am 11.10.12]
- REISS J. 2003: Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiel. Entwicklungen und Diskussionen im Schultheater In: HENTSCHEL U., RITTER H. M.: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, Schibri Verlag, Berlin Milow Strasburg, S.43-51.
- REISS J. 1999: Theater in der Schule lernen? In: HOFFMANN C., ISRAEL A. (Hrsg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen Konzepte, Methoden und Übungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 91-98.
- RELLSTAB F. 2000: Handbuch Theaterspielen. Band 4. Theaterpädagogik. Entwicklung – Begriff – Grundlagen – Modelle – Übungen – Beispiele – Projekte, 1. Auflage, Verlag Stutz Druck AG, CH-8820 Wädenswil.
- RELLSTAB F.: Text eingemauert am 16.12.1992 im Fundament des Theaters der Schauspiel-Akademie Zürich.
- RENVERT E. 2007: Theatrale Organisationsentwicklung – Unternehmenstheater als neues Professionalisierungsfeld in der Theaterpädagogik In: STREISAND M.: Editorial In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T. RUPING B. (Hrsg.): Talkin´Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 166-172.
- REUTER P. 2004: Springer Lexikon Medizin, Springer Verlag Berlin, Heidelberg, New York.
- RITTER H. M. 1984: Das gestische Prinzip, Prometh Verlag, Köln.
- RITTER H. M. 1988: Prozesse-Produkte. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik 5/1988, S. 4-9.
- ROESNER D. 2003: Theater als Musik. Verfahren der Musikalisierung in chorischen Theaterformen bei Christoph Merthaler, Einar Schleef und Robert Wilson. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- ROGERS C. R. 1981: Der neue Mensch Konzepte der Humanwissenschaften, Klett-Cotta, Stuttgart.
- ROGERS C. R., SCHMID P. F. 1991: Personen-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers, Matthias-Grünwald-Verlag Mainz.
- RORA C. 2003: Chorisches Sprechen/Sprechchor. In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 59-61.
- RÖSCH R. 2011a: Internetforen, Ernährungsbildung und Kochshows. Ernährungskommunikation im Wandel der Zeit In: Ernährung im Fokus Zeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, 11. Jahrgang, Mai, S. 205-207.
- RÖSCH R. 2011b: Übergewicht und Adipositas. Erkenntnisse und Kontroversen der vergangenen zehn Jahre In: Ernährung im Fokus Zeitschrift für Fach-, Lehr- und Beratungskräfte, 11. Jahrgang, November, S. 520-523.
- ROSELT J. 2005: Raum In: FISCHER-LICHTE E., KOLESCH D., WARSTAT M. (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar, S. 260-267.
- ROTH S., WRENTSCHUR M. 2004: Theater-Pädagogische Haltungen: ein versöhnlicher Widerspruch? In: KOCH G, ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 112-119.
- RUPING B., SCHNEIDER H. 1997: Bildungskonzeption, Korrespondenzen Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 23.
- SACK M. 2003: Regie In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag, Berlin Milow, S. 242-244.
- SADER M. 1991: Psychologie der Gruppe. Grundlagentexte Psychologie, völlige Neubearb. der 2. Aufl. -Juventa Verlag Weinheim und München.
- SANDBERGER S. 2004: Theaterarbeit in einem Hochsicherheitsgefängnis In: KOCH G., ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein

- einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 240-243.
- SAUTER W. 2005: Kommunikation In: FISCHER-LICHTE E., KOLESCH D., WARSTAT M. (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar, S. 175-178.
- SCHÄFFER B. 2011: Gruppendiskussion. In: BOHNSACK R., MAROTZKI W., MEUSER M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills MI, S. 75-80.
- SCHECHNER R. 1990: Theater-Anthropologie, Spiel und Ritual im Kulturvergleich, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg.
- SCHEIDT J, VON 2006: Kreatives Schreiben – HyperWriting. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Allitera Verlag München.
- SCHELLER I. 1998: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.
- SCHUCH, E. K. (1967): Das Interview in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, 1. Band, 136-196, Stuttgart.
- SCHWE M. L. 2008: Drama und Theater in der Fremd- und Zweisprachenlehre – Blicke zurück nach vorn In: Perspektive In: WILDT B., HENTSCHEL I., WILDT J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Unter Mitarbeit von Gerd Koch, LIT Verlag GmbH Berlin, Zürich, S. 127-137.
- SCHIERSMANN C., THIEL H. U. 2009: Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘ In: MÖLLER H., HAUSINGER B. (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage 2009, S. 73-105.
- SCHILLER F. 1975: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen In: TRÄGER C. (Hrsg.): Über die Kunst und Wirklichkeit. Schriften und Briefe zur Ästhetik, Verlag Philipp Reclam Leipzig, S. 261-374.
- SCHMIDT C. 2012: Analyse von Leitfadeninterviews In: FLICK U., VON KARDORFF E., STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, S. 447-456.
- SCHNEIDER K., SCHMALT H.- D. 2000: Motivation, 3. Auflage, Kohlhammer Stuttgart.
- SCHNEIDER W. 2011: Theater und Migration. Herausforderung für Kulturpolitik und Theaterpraxis, Transcript Verlag Bielefeld.
- SCHNELL R., HILL P. B., ESSER E. 2011: Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- SCHOENHEIT I. 1988: Thesen zur Beratungsphilosophie. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft. Jg.36. Heft 4. S. 202-287.
- SCHOLZ G. H., FLEHMING G., SCHOLZ M., KLEPZIG Y., GUTKNECHT D., KELLNER K., RADEMACHER C., OBERITTER H, HAUNER H. 2005: Evaluation des DGE-Selbsthilfeprogramms „Ich nehme ab“. Ernährungs-Umschau, Heft 6, S. 226-231.
- SCHREYÖGG G., DABITZ R. 1999: Unternehmenstheater. Formen - Erfahrungen - Erfolgreicher Einsatz, Gabler, Wiesbaden.
- SCHULZ M. 2012: Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: SCHULZ M., MACK B., RENN O. (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung, Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 9-22.
- SCHULZ, M., RUDDAT, M. 2012: "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(3), Art. 2: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120329> [Zugriff am 11.10.12].
- SCHULZ R. -J. 2006: Qualitätssicherung in der Ernährungsmedizin In: KOULA-JENIK H., Miko M., Kraft M., Schulz R.-J. (Hrsg.): Leitfaden Ernährungsmedizin. Elsevier, Urban & Fischer, München, Jena, S. 778-784.
- SCHUTZ Y. 1999: Bestimmung des Ernährungszustandes In: BIESALSKI H. K., BISCHOFF S. C., PUCHSTEIN C. (Hrsg.): Ernährungsmedizin. Nach dem Curriculum Ernährungsmedizin der Bundesärztekammer, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Thieme Verlag Stuttgart, New York, S. 19-27.

- SCHÜTZ, A. 1972: Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: BRODERSEN, A. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze, Band 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff, S. 85-101.
- SCHWARTZ M. B.; BROWNELL K. D. 2004: Obesity and body image. In: Body Image, S. 43-56.
- SCHWARZ P. 2006: Primäre Prävention des Diabetes mellitus: sinnvoll – effektiv – umsetzbar In: Ernährungskommunikation Neue Wege – neue Chancen? Tagungsband zum 8. Aid-Forum am 11. Mai 2005 in Bonn aid Infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e. v., S. 69-82.
- SEIBT A. C. 2011: Transtheoretisches Modell der Phasen der Verhaltensänderung In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden, Neuausgabe, S. 567-571.
- SEITZ H. 2003: Spiel In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 279-283.
- SIEGEMUND A. 2003: Improvisation. In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 137-139.
- SICKENDIEK U., ENGEL F., NESTMANN F. 2008: Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze, Grundtexte soziale Berufe, 3. Auflage, Juventa Verlag Weinheim, München
- SIMHANDL P., REISS J. 2007: Theaterpädagogik In: BRAUNECK M., SCHNEILIN G. (Hrsg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles, Rowohlt's Enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage
- SIMHANDL P. 2003: Bildertheater In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 47-50.
- SIMHANDL P. 1994: In: WEINTZ J. (Hrsg.) Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag. Zugl. Berlin, Hochschule der Künste, Diss 1997 u.d.T.: WEINTZ J. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit., S. 351.
- SPIEKERMANN U. 2006: Warum scheitert die Ernährungskommunikation? In: Ernährungskommunikation Neue Wege – neue Chancen? Tagungsband zum 8. Aid-Forum am 11. Mai 2005 in Bonn aid Infodienst Verbraucherschutz, Ernährung, Landwirtschaft e.V., S.11-20.
- SPITZENVERBÄNDE DER KRANKENKASSEN: Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGBV vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 02. Juni 2008.
- SPOLIN V. 2005: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater, 7. Auflage, Junfermann Verlag, Paderborn.
- SPRONDEL W. M. 1979: 'Experte' und 'Laie': Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: SPRONDEL W. M., GRATHOFF R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften, Enke Verlag, Stuttgart, S. 140-154.
- STAHL E. 2007: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung, 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- STEGEMANN B. 2007: Stanislawski Reader. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle. Hentschel Verlag, 1. Auflage.
- STEINBERG A. (2011) (Hrsg.): Scheitert die Ernährungskommunikation. Qualitative Analyse von Printratgebern. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- STEINKE I. 2012: Gütekriterien qualitativer Forschung In: FLICK U., VON KARDORFF E., STEINKE I (Hrsg.): Qualitative Forschung eine Handbuch; 9. Auflage; Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S. 319-331.
- STEYAERT S., LISOIR H, NENTWICH M. 2006: Leitfaden Partizipativer Verfahren. Ein Handbuch für die Praxis. Eine Gemeinschaftspublikation der König-Baudouin-Stiftung, des Flemish Institute for Science and Technology Assessment (viWTA) und des Instituts für Technikfolgen-Abschätzung (ITA) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: http://epub.oeaw.ac.at/ita/ebooks/Leitfaden_pTA_DE_Feb06.pdf [Zugriff am 26.11.2012].
- STING W. 2005a: Theaterpädagogik und Theatertherapie In: FISCHER-LICHTE E., KOLESCH D., WARSTAT M. (Hrsg.) Metzler Lexikon Theatertheorie, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar, S. 348-351.

- STING W. 2005b: Spiel-Szene-Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung In: LIEBAU E., KLEPACKI L., LINCK D., SCHRÖDER A., ZIRFAS J. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 137-148.
- STING W. 2004: Theaterpädagogische Projektarbeit und Projektlernen In.: KOCH G., ROTH S., VASEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 89-93.
- STING W. 2003: Ästhetische Kompetenz In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag, S. 11-12.
- STRASBERG L. 2001: Schauspielen und das Training des Schauspielers: Beiträge zur 'Method', Alexander Verlag Berlin, 5. Auflage
- STREISAND M. 2010: Geschichte der Theaterpädagogik. Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) in Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen. Geschichte der Theaterpädagogik – Unternehmenstheater – Lehrstück revised, Beiträge aus Forschung, Bildung und Kultur, 26. Jahrgang, Heft 57, S. 5-6.
- STREISAND M. 2007a: Editorial In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T., RUPING B. (Hrsg.): Talkin´Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 10-14.
- STREISAND M. 2007b: Eröffnungsvortrag In: STREISAND M., GIESE N., KRAUS T., RUPING B. (Hrsg.): Talkin´Bout my Generation. Archäologie der Theaterpädagogik II. Konferenzband. Linger Beiträge zur Theaterpädagogik Band VI, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg, S. 20-35.
- STÜTZLE-HEBEL M. 2010: Organisation trifft Gruppe. Von der Gruppendynamik zur Organisationsdynamik, In: FAßNACHT M., KUHN H., SCHRAPPER C. (Hrsg.): Organisation organisieren: Gruppendynamische Zugänge und Perspektiven für die Praxis, Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 53-74.
- TABORI G. 1993: Betrachtungen über das Feigenblatt. Handbuch für Verrückte und Verliebte, Fischer Taschenbuch-Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- TATE D. F., JACKVONY E. H., WING R. R. 2006: A randomized trial comparing human e-mail counseling, computer-automated tailored counseling, and no counseling in an Internet weight loss program, Archives of Internal Medicine, 166 (15), 1620-1625.
- TEICHMANN S. 2001: Unternehmenstheater zur Unterstützung von Veränderungsprozessen. Wirkungen, Einflussfaktoren, Vorgehen, 1. Auflage, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- TENORTH H. E., TIPPELT R. 2007 (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik, Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- TOMRUK Ö. 2012: Action Theater TM als Körpererlebnis/Erlebniswelt: eine Anregung für Schreibprozesse In: Kreatives Schreiben. Impulse – Methoden – Variationen. Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen, 28. Jahrgang, Heft 60, S. 56-58.
- TRINCZEK R. 1995: Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe In: BRINKMANN C., DEEKE A., VÖLKELE B. (Hrsg.): Experteninterview in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, S. 59-67.
- UKA W. 1995: Theater In: FAULSTICH W. (Hrsg.): Grundwissen Medien. 2., verbesserte Auflage. Fink Verlag, München S. 303-332. VASSEN F. 2003: Theatralität in: Koch G., STREISAND M. (Hrsg.) Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, S. 330-333
- VAN DEN BAN A., WEHLAND W. H. 1984: Einführung in die Beratung. Für Agraringenieure, Entwicklungshelfer und Ökotronologen sowie für alle in der Erwachsenenbildung und Öffentlichkeitsarbeit Tätigen. Verlag Paul Parey, Hamburg, Berlin.
- VAN KOOLWIJK J., WIEKEN-MAYSER M. 1974: Techniken der empirischen Sozialforschung. Erhebungsmethoden: Die Befragung, Oldenburg Verlag GmbH, München Wien.
- VATER G. 2008: Gruppendynamik und ihr Beitrag zur Diversity-Debatte In: HEINTEL P. (Hrsg.): betrifft: Team. Dynamische Prozesse in Gruppen, Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 4, 2. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-158

- Verband der Diplom-Oecotrophologen e. V.: <http://www.vdoe.de> [Zugriff am 28.01.2012].
- Verband für Ernährung und Diätetik (Vfed): Zertifizierung: <http://www.vfed.de/de/> [Zugriff am 28.01.2012].
- Verband der Diätassistenten – Deutscher Bundesverband e.V., <http://www.vdd.de/> [Zugriff am 28.01.2012].
- VLCEK R. 2009: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. Auer GmbH, Donauwörth.
- VOELZKOW H. 1995: „Iterative Experteninterviews“: Forschungspraktische Erfahrungen mit dem Erhebungsinstrument In: BRINKMANN C., DEEKE A., VÖLKELE B. (Hrsg.): Experteninterview in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg; S. 51-57.
- VOGEL B. 1995: „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“ Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung In: BRINKMANN C., DEEKE A., VÖLKELE B. (Hrsg.): Experteninterview in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg; S. 73-83.
- VOLMERG U. 1977: Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: LEITHÄUSER T., ALJE G., VOLMERG U. (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtsein, 1. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- VON AMELN F.; KRAMER J. 2007: Organisationen in Bewegung bringen, Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung, Springer Verlag Heidelberg.
- VON TROSCHKE J. 1996: Warum werden Ernährungsempfehlungen nicht befolgt und was folgt daraus? In: MÜLLER M. J.; ERBERSDOBLER H. F. (Hrsg.) Prävention ernährungsabhängiger Erkrankungen. Was ist gesichert? Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart, S. 173-182.
- WALTER W. 1994: Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständigen-Rolle im Lichte von Experteninterviews. In: HITZLER R., HONER A., MAEDER Ch. (Hrsg.) Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 268-284.
- WARDETSKY K. 2005: Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst? In: Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen, Oktober, S. 47-52.
- WARDETSKY K. 2003: Erzähltheater. In KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 90-91.
- WARSTAT M. 2005: Theatralität In: FISCHER-LICHTE E., KOLESCH D., WARSTAT M. (Hrsg.): Metzler Lexikon Theatertheorie, Verlag J. B. Metzler Stuttgart, Weimar, S. 358-364.
- Paradoxien, 11., unveränderte Auflage, Hans Huber Verlag, Hogrefe AG, Bern.
- WÄSCHER C. 2007: Von der antiken Diätetik zur zukünftigen Ernährungstherapie und Prävention in: Ernährungs Umschau 3, S. 158-160.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D. 2007: Menschliche Kommunikation Formen, Störungen, WEGGE J. 2004: Führung von Arbeitsgruppen, Hogrefe-Verlag Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- WEIGAND W. 2009: Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung In: EDDING C., SCHATTENHOFFER K.: (Hrsg.) Handbuch Alles über Gruppen, Theorie, Anwendung, Praxis, Beltz Verlag Weinheim und Basel, S.209-257.
- WEINTZ J. 2008: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit, Schibri-Verlag, Berlin, Milow, Strasburg.
- WEINTZ J. 2004: Augusto Boals erweitertes Theaterkonzept: Die prospektiven und introspektiven Techniken In: WIEGAND H. (Hrsg.): Theater im Dialog. Heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendung des Theaters der Unterdrückten. Ibidem-Verlag 2004, Stuttgart, S. 13-18.
- WEINTZ J. 2003: Regenbogen der Wünsche In: Wörterbuch der Theaterpädagogik, KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 240-242.

- WEITZEL, J. 2012: Forschungstheater: Szenisches Forschen als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien, Ausgabe 15, S.07-1 -07-7: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15.pdf>. [Zugriff am 02.05.2013].
- WELLHÖFER P. R. 2007: Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart.
- WELLNER-PRICELIUS B. 2003: Atmung In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, 2003 , S. 31
- WELSCH, W. 1990: Ästhetisches Denken. Reclam Verlag, Stuttgart.
- WERDER L. 2011: Brainwriting & Co. Die 11 effektivsten Methoden des Kreativen Schreibens für die Schule und das Studium. Schibri-Verlag Berlin, Milow.
- WERDER L. 2007: Lehrbuch des Kreativen Schreibens, Marix Verlag GmbH, Berlin/Milow.
- WESTENHÖFER J. 2011: Internetbasierte Programme zum Gewichtsmanagement. Kann ein persönliches Beratungsgespräch ersetzt werden? In: Ernährungs Umsch 4.
- WESTENHÖFER J. 2009: Gesunde Ernährung – Anspruch und Wirklichkeit. Ernährungs Umsch 1/11 Jahrgang 56, S.32-33.
- WESTENHÖFER J.1992: Gezügeltes Essen und Störbarkeit des Eßverhaltens. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- WHO (2013): Obesity and overweight. Fact Sheet N° 311, Update March 2013: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>, [Zugriff 25.05.2013]
- WIEGAND H. 2004: Das Lachen im Theater der Unterdrückten. In: Wiegand H. (Hrsg.): Theater im Dialog. Heiter, aufmüpfig und demokratisch. Deutsche und europäische Anwendung des Theaters der Unterdrückten. Ibidem-Verlag, Stuttgart, S. 23-39.
- WIESE H.-J. 2003: Methodik In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 197-199.
- WIESE H., RUPING B. 2003: Wider Vernunft und bess'res Wissen: Theaterpädagogik als Poesie der verlorenen Erfahrung In: HENTSCHEL U., RITTER H. M. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel, Schibri-Verlag, Berlin, Milow und Strasburg, S. 88-107.
- WILDT B. 2008: „Educational Drama“ in der LehrerInnenausbildung? Variationen mit szenischen und theatralen Mitteln In: WILDT B., HENTSCHEL I., WILDT J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Unter Mitarbeit von Gerd Koch, LIT Verlag GmbH Berlin, Zürich, S. 95-111.
- WILLIS P. 1977: Learning to Labour – How Working Class Kids get Working Class Jobs. Repr., Saxon House, Westmead u.a., (deutsch: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule). Syndikat, Frankfurt am Main.
- WINCKLER K. 2005: Organisation der Apipositas- und Ernährungstherapie in der Kassenarztpraxis. In: Aktuel Ernähr Med 30, S. 39-42.
- WINKLER G. 2003: Clownerie. In: KOCH G., STREISAND M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri-Verlag Berlin Milow, S. 62-63.
- WINOPALL T. 2012: Von den spontanen Chancen des Einsatzes des Kreativen Schreibens gepaart mit Theaterpädagogik In: Kreatives Schreiben. Impulse – Methoden – Variationen. Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen, 28. Jahrgang, Heft 60, S. 63-64.
- WITT, H. 2001: Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2(1), Art. 8: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189> [Zugriff am 11.03.2013].
- WOLF C. 2011: Theaterpädagogin an der Theaterwerkstatt Heidelberg, schriftliche Mitteilung, 12.12.2011
- WOLF S. 2012: Qualitative Methoden und Forschungspraxis In: FLICK U., VON KARDORFF E., STEINKE I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch; 9. Auflage; Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S. 332-349.

- WRENTSCHUR M. 2004: Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit: Anknüpfung, Assoziationen und Anregungen In: KOCH G., ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 38-48.
- WRENTSCHUR M., RUCKERBAUER A. 2004: Theaterarbeit mit wohnungslosen Menschen am Beispiel von „wohnungs/Los/theatern“ In: KOCH G., ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 199-205.
- ZEIER-DRAXL E. 2004: Spielend Leben Lernen – die Projektidee In: KOCH G., ROTH S., VAßEN F., WRENTSCHUR M. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Ein einführendes Handbuch, 1. Auflage, Brades und Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main, S. 14-20.
- ZIMMER H. 2012: Szenisches Schreiben. Schreiben lernt man durch Schreiben! In: Kreatives Schreiben. Impulse – Methoden – Variationen. Zeitschrift für Theaterpädagogik Korrespondenzen, 28. Jahrgang, Heft 60, S. 65-66.
- ZIRFAS J. 2005: Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnesspiel In: LIEBAU E., KLEPACKI L., LINCK D., SCHRÖER A., ZIRFAS J. (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 69-86.
- ZULECHNER F. 1999: Leibhaftige Kommunikation. In: KOCH G., NEUMANN G., VAßEN F. (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Schibri-Verlag, Berlin, Milow, S. 217-277.

Anhang

Anhangsverzeichnis

- Anhang 1:** Fragebogen leitfadengestütztes Experteninterview: qualitativer Teil
- Anhang 2:** Fragebogen leitfadengestütztes Experteninterview: quantitativer Teil
- Anhang 3:** Flyer Einladung zum Workshop GegenGewicht
- Anhang 4:** Ergebnisse Workshop GegenGewicht
- Anhang 5:** Transkripte der Experteninterviews IP 1 – 8 (siehe Daten-CD)
- Anhang 6:** Transkript Fokusgruppendifkussion (siehe Daten-CD)

Anhang 1:

Qualitativer Teil - Leitfadengestütztes Experteninterview

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen und mich damit bei meinem Promotionsvorhaben unterstützen. Es geht im Rahmen des Interviews darum

- a) die **Rolle der Theaterpädagogik bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen aus Expertensicht** zu erfassen und
- b) im Speziellen die **Stärken und Schwächen der Methoden von Augusto Boal** zu identifizieren.

Dazu werde ich Ihnen einige Fragen stellen. Es geht mir dabei darum ihre ganz persönliche Sichtweise der Dinge zu erfassen. Ich werde mir im Laufe des Gesprächs Notizen machen, um ggf. noch einmal nachfragen zu können. Ihre Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Einstiegsfrage

1. Können Sie mir zunächst beschreiben, wie Sie zur Theaterpädagogik gekommen sind?
 - *Was macht für Sie den Reiz an der theaterpädagogischen Arbeit aus*

Block A: Fragen zur Theaterpädagogik:

Hauptfragen

1. Was verstehen Sie unter Theaterpädagogik?
2. Und wie setzen Sie die Theaterpädagogik in Ihrer Arbeit ein?
 - *Gestaltung von Veränderungsprozessen?*
 - *Wie funktioniert die TP?*
 - *Aufgabe der TP in unserer Gesellschaft?*
3. Können Sie beschreiben warum die Theaterpädagogik eine Arbeit in einer Gruppe erfordert?
 - *Umsetzbar auch mit Einzelperson (Psychodrama)?*
 - *Abgrenzung Psychodrama?*
4. Welchen Unterschied sehen Sie zwischen einem Rollenspiel und Theaterpädagogik?
 - *Mehrwert?*
5. Was macht Ihrer Meinung nach die Wirkung der TP aus?
 - *Stichwort Verfremdung*

Block B: Fragen zu den Methoden Augusto Boals:

Hauptfragen:

Einstieg:

- 1) Warum haben Sie sich für die theaterpädagogischen Methoden Boals entschieden und wie setzen Sie die Methoden in ihrer Arbeit ein?

Methodisch

- 2) Welche **Ziele** verfolgen Sie dabei? (mit den Methoden Boals)
- 3) Was würden Sie aus Ihrer Erfahrung ableiten: welche **Themen** können mit Boal bearbeitet werden?
- 4) Was sind aus ihrer Sicht die **Stärken und Schwächen** dieser Methode?

Technisch

- 5) Welche **Anforderungen** müssen für die Umsetzung der **Methode** erfüllt sein?
 - den Leiter (Ausbildung, Empathie, Persönlichkeit)
 - die Teilnehmer (Offenheit, Spielfähigkeit?)
 - den Raum (Technik, Größe)

Block C: Fragen zur Zielgruppe:

- 1) Können sie mir beschreiben für welche **Zielgruppen** die boalschen Methoden geeignet sind?
- 2) Konnten Sie innerhalb Ihrer Arbeit mit der Zielgruppe **Hemmungen und Ängste** beobachten?
 - wenn ja, wie damit umgehen?
- 3) Was glauben Sie, was ist Ihre **Aufgabe als SpielleiterIn** innerhalb der Gruppe?

Block D: Zukunftsfrage: Boal und Ernährungsberatung?

Hauptfragen:

1. Glauben Sie dass die **Theaterpädagogik** schon ihr ganzes **Potential ausgeschöpft** hat?
2. Könnten sie sich vorstellen, dass es neben der klassischen Ernährungsberatung auch **theaterpädagogische Ansätze im Ernährungsbereich** geben kann?
 - Wenn ja, wie könnte eine Umsetzung aussehen?
3. Wenn ich sie engagieren würde, um einen **Boal-Workshop** zum Thema Ernährung zu leiten, wie könnte das aus Ihrer Sicht aussehen? Haben Sie spontan Ideen dazu?

Damit sind wir am Ende des Gesprächs angekommen. Gibt es noch etwas, dass Sie gerne abschließend sagen möchten? Vielen Dank für das Gespräch.

Anhang 2:

Quantitativer Teil

A FRAGEN ZUR PERSON

1. Name: _____
2. Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich
3. Geburtsjahr: _____
4. Welchen Beruf üben Sie zurzeit hauptberuflich aus?

5. Welches ist Ihr höchster Bildungsabschluss?
 - ☐ Volksschule/Hauptschule
 - ☐ Lehrabschluss,
Welche Lehre, _____
 - ☐ Realschule
 - ☐ Abitur
 - ☐ Hochschulabschluss
 - ☐ Universität
 - ☐ FH
 - ☐ private Ausbildungseinrichtung
 - ☐ kein Bildungsabschluss
 - ☐ sonstiges _____
6. In welchem Beschäftigungsverhältnis befinden Sie sich?
 - ☐ Arbeiter/in
 - ☐ Angestellte/Angestellter
 - ☐ Beamte/Beamter
 - ☐ ausschließlich selbstständig/freiberuflich
 - ☐ freiberuflich + beschäftigt
 - Prozentsatz der freiberuflichen Tätigkeit _____ %
 - Prozentsatz der Tätigkeit im Beschäftigungsverhältnis _____ %
 - ☐ nicht berufstätig
 - ☐ sonstige _____

B FRAGEN ZUR ARBEIT ALS THEATERPÄDAGOGE/IN

7. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Theaterpädagoge/in?

_____ Jahre

8. In welchen theaterpädagogischen Berufsfeldern sind Sie tätig?

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ ökonomische Berufsfelder (z.B. Unternehmenstheater, Coaching)
- ☐ pädagogisch orientierte Berufsfelder (z.B. Darstellendes Spiel in der Schule)
- ☐ zielgruppenspezifische Berufsfelder (z.B. mit Jugendlichen, Senioren)
- ☐ therapeutische Berufsfelder (Krankenhaus, psychotherapeutisch)
- ☐ gesellschaftlich orientierte Berufsfelder (z.B. Kirchen, Gedenkstätten, Museen)
- ☐ künstlerische Berufsfelder (z.B. Theater, freies Theater, Amateurtheater)
- ☐ lehrende Berufsfelder (Hochschule und Akademien)
- ☐ kirchliche Berufsfelder (z.B. Bibliodrama)
- ☐ Theatre for Development (z.B. Entwicklungszusammenarbeit)

9. Wo wurden sie zum/r Theaterpädagoge/in ausgebildet?

- ☐ Fachhochschule, Name: _____
- ☐ Universität, Name: _____
- ☐ Ausbildungseinrichtung, Name: _____
 - ☐ Teilzeit/berufsbegleitend (4 Jahre)
 - ☐ Vollzeit (2 Jahre)
 - ☐ sonstiges, _____

C FRAGEN ZUR ARBEIT MIT DEN METHODEN BOALS

10. Wie lange arbeiten Sie mit den Methoden Boals? _____ Jahre

11. Wo haben Sie die Methoden Augusto Boals kennengelernt?

12. In welcher Art und in welchem Umfang haben Sie sich die Methoden Boals praktisch angeeignet?

Art der Methodenaneignung	Anzahl/Umfang
1 Tagesseminar	
1 Wochenendseminar	
1 Wochenseminar	
über Projektarbeit	
Sonstiges:	

13. Wie oft setzen sie die Methoden Boals in ihrer Arbeitspraxis ein?

☐ sehr häufig ☐ häufig ☐ manchmal ☐ selten ☐ sehr selten ☐ nie

14. Welche Methoden Boals setzen sie wie oft ein?

(Bitte kreuzen Sie ihre Antwort folgendermaßen an: Die Zahl 1=sehr häufig, 2 =häufig, 3= manchmal, 4=selten, 5 =sehr selten, 6= nie)

Methode	Häufigkeit					
	1	2	3	4	5	6
Statuentheater/Standbilder						
Forumtheater						
Zeitungstheater						
Unsichtbares Theater						
Legislatives Theater						
Die introspektiven Techniken (z.B. „Regenbogen der Wünsche“)						
Sonstige:						

15. Haben Sie Augusto Boal einmal persönlich kennengelernt?

☐ nein

☐ ja, wo _____

16. In welchem Teilbereich der Theaterpädagogik würden Sie Boal einordnen?

(siehe Abbildung Systematisierung der Theaterpädagogik. Mehrfachnennungen möglich)

☐ lehrende TP

☐ pädagogisch orientierte TP

☐ ökonomische TP

☐ zielgruppenspezifische TP

☐ Theatre for Development

(Entwicklungszusammenarbeit)

☐ kirchliche TP

☐ gesellschaftlich orientierte TP

☐ künstlerische TP

☐ therapeutische TP

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

GEGENGEWICHT

Theaterpädagogischer Selbsterfahrungsworkshop zum eigenen Ernährungsverhalten

30 kg40 kg50 kg60 kg70 kg80 kg90 kg100 kg

Warum?

Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und dem eigenen Ernährungsverhalten ist für eine erfolgreiche Gewichtsreduktion außerordentlich wichtig. Häufig findet diese Auseinandersetzung jedoch verbal statt ohne den Körper und die Gefühle in den Veränderungsprozess einzubeziehen. Durch das spielerische Ausprobieren von verschiedenen Theatermethoden wird der Mensch zum „Eigenintendanten“, kann ungünstige Ernährungsgewohnheiten in Frage stellen und neu inszenieren. Er erkennt, dass das individuelle Ernährungsverhalten selbst auch anders gestaltbar sein kann.

Ziele:

- Bewusst werden der eigenen (ungünstigen) Essgewohnheiten
- Auseinandersetzung mit der eigenen Essbiographie
- Stärken des Selbstwertes und Klärung eigener Bedürfnisse
- Ermutigung die Verhaltensänderung zu realisieren
- **Wahrnehmungsübungen** und Isolationsübungen, die den eigenen Körper erfahrbar machen
- **Körperbetonte Übungen und Spiele**, die auf eine annehmende Haltung zum eigenen Körper abzielen
- **Standbildern und Statuen**, die das ungünstige Essverhalten identifizieren, visualisieren und einer Veränderung zugänglich machen
- Entwicklung von kurzen **Spiele szenen** zu Themen aus der Gruppe

Wie?

Im Zentrum des Workshops steht das gemeinsame Experimentieren und Ausprobieren von verschiedenen Theatermethoden und die (Wieder)Entdeckung der Freunde an der Bewegung. Theaterspielen bedeutet Genuss, jenseits des Essen! Theaterkenntnisse sind nicht erforderlich.

Wann?
Wo?

- 2 tägiger Workshop
- ein zentral gelegener Seminarraum in Gießen
- Teilnehmerzahl: min. 8 Teilnehmer, max. 12 Teilnehmer
- die Teilnahme ist kostenlos , für Verpflegung wird gesorgt
- die Teilnehmer erklären sich bereit ihre Workshop Erfahrungen im Rahmen einer moderierten Gruppendiskussion zu schildern

Wer?

Seminarleitung:
M. Sc. Stephanie Hoy (Ernährungswissenschaften), JLU Giessen, Fachbereich 09, Institut für Agrarsoziologie und Beratungswesen, Senckenbergstr.3, 35390, Theaterpädagogin

Anmeldung/Kontakt:
Stephanie.Hoy@ernaehrung.uni-giessen.de, Tel.: 0641/ 99 37085



Anhang 4: Ergebnisse Workshop GegenGewicht

Ergebnisse Schreibwerkstatt

Bevor die Ergebnisse der ersten Schreibübung (3 MINUTEN-FRAGMENT) vorgestellt werden, sollen die „INNEREN KRITISCHEN STIMMEN“ (IKS) der Teilnehmer aufgelistet werden. Folgende Sätze wurden von der Spielleiterin per Zuruf auf eine Flipchart notiert: „Das ist banal!“, „Völlig sinnlos!“, „Das schaffst du nie!“, „Kann ich das so sagen?“, „Was schwafelst du da eigentlich?“, „Du bist gerade peinlich!“, „Was sagt das über mich aus?“, „Das macht man nicht!“, „Verdammt ist das wenig Text“, „Gebe ich zu viel von mir Preis?“, „Was wohl die anderen denken?“, „Du musst perfekt sein!“, „Du hast keinen guten Grund dafür!“, „Das ist unnormal!“ Die IKS machen die defizitäre, selbstzweifelnde Haltung der Teilnehmer deutlich, aber auch die Bedenken, sich an dieser Stelle des Workshop-Prozesses möglicherweise zu weit zu öffnen.

Das 3-MINUTEN-FRAGMENT wurde von der Spielleiterin nicht wie geplant angeleitet. Das gemeinsame Schweigen am Beginn der Schreibphase wurde übergangen und der Hinweis, dass der Text aus der Perspektive der 3. Person einer erfundenen Figur geschrieben werden sollte, wurde ebenfalls vergessen zu kommunizieren. Als Schreibimpuls dienten folgende Zitate:

„Für mich liegt der Wert des Essens im geselligen Ereignis.“

*

„In der chinesischen Medizin werden neben den sieben Stufen der Krankheit ebenfalls sieben Stufen des Essens aufgeführt: mechanisches, sinnliches, sentimentales, intellektuelles, soziales, ideologisches und freies Essen.“

*

*„Kochkunst =
Eine ebenso angenehme wie heimtückische Methode, Muskelfleisch in Bauchspeck zu verwandeln.“*

*

*„Nach einem herrlichen Essen in einem renommierten Restaurant fragte der Kellner, ob er uns noch irgendetwas bringen dürfe. Ohne zu zögern, entgegnete meine Begleiterin:
Ja, die Rechnung bitte - flambiert.“*

Nach Ablauf der 3 Minuten wurde das Fragment zunächst bei Seite gelegt und ein kurzer Austausch über den vorangegangenen Schreibprozess ermöglicht. Im Anschluss daran sollte jeder Teilnehmer seinen Text erneut leise und aufmerksam lesen und entscheiden, ob das entstandene Fragment privat oder persönlich ist. Als privat werden solche Texte verstanden, die andere nicht hören dürfen und somit allein dem Autor gehören. Persönliche Texte hingegen gehören auch dem Autor, aber werden von diesem zur weiteren Bearbeitung durch die Gruppe freigegeben (vgl. HIPPE 2011,41). Alle als persönlich bewerteten Texte wurden auf einem Lesestuhl von den jeweiligen Autoren vorgelesen. Die Zuhörer rahmten das Vorlesen durch ein Anfangsritual (alle Teilnehmer trommeln mit den Händen auf ihre Oberschenkel, nehmen Blickkontakt auf und klatschen 3-mal gemeinsam in die Hände) und ein Abschlussapplaus für den Autor ein. Folgende Textfragmente wurden auf diese Weise vorgelesen.

1)

Kochen-Essen-Backen

Irgendwie mache ich das ja gerne, aber es hängt so viel dran: einkaufen, vorbereiten, dann der Moment des Genießens, ganz bei sich sein, ausprobieren, Neues testen, sich selbst und andere beeindrucken, glücklich sein. Dann der Moment der Gedanken. War das zu viel? Was hätte Mama gesagt? Hätte sie wieder mal gemeckert? War das gesund oder doch nur eine Kalorienbombe? Geschmeckt hat es ja, aber jetzt? Spülen - das nächste Mal wieder nur für die anderen, selbst ein bisschen zurücktreten

2)

Essen ist Genuss (eigentlich). Vielfalt an Geschmacksrichtungen, Farben, Texturen, Arten zu essen. Ohne geht es nicht. Wünsche manchmal, es wäre so. Täglich Entscheidungen treffen übers Essen/Nicht-Essen. Die Bücher machen es einem leicht, das Leben leider nicht. Warum? Warum sie anders als ich – besser ich anders als sie. Der Rest zu denen ich nicht gehöre. Reste übrig lassen ist Verschwendung. Sie nicht zu lassen Gier. Maßlosigkeit, übertrieben, unschön, unweiblich, unkontrolliert, krank? Was genau ist die Krankheit? Wer ist krank?

3)

Sie gingen wie jeden Mittag zusammen in die Mensa. Sie nahm nicht wie die anderen nur ein Hauptgericht, sondern noch eine Vor- und eine Nachspeise dazu. Auch wenn das Hauptgericht allein sie wahrscheinlich satt machen würde, liebte sie es, viel zu essen. Und sie aß immer auf – das hatte sie zu Hause so gelernt. Niemals würde sie nach dem Kauf einer Tafel Schokolade nur einen einzigen Riegel essen können. Wie schaffen das die anderen nur? Oft war es zwar so, dass der erste Riegel am besten schmeckte, aber sie aß trotzdem immer alles auf.

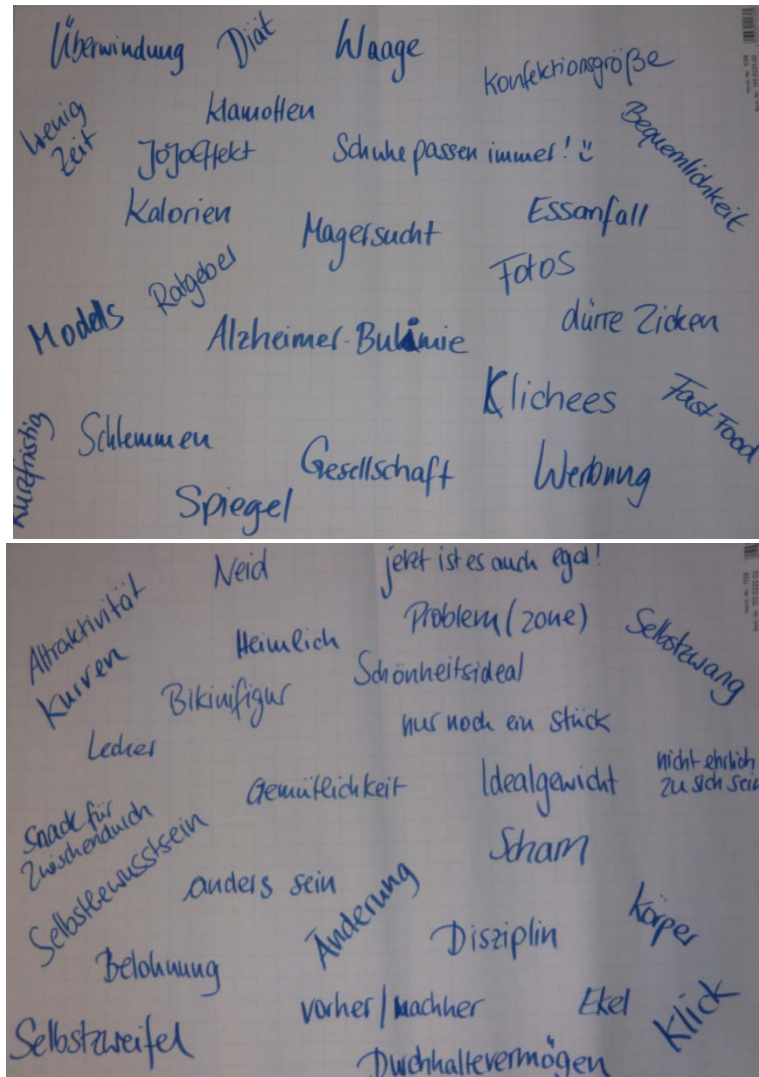
4)

Mir fällt nicht ein, was ich schreiben soll. Will nichts schreiben, was keine Bedeutung hat. Wobei man sich dann ja wieder fragen muss, wer überhaupt bestimmt, was Bedeutung hat und was nicht. Wie man nicht weiß, wer festlegt, ab wann ein Kunstwerk künstlerisch wertvoll und teuer und nicht nur Gekleckse ist. Eigentlich doch unfair, dass man das nie erfährt. Vielleicht ist das so ein kleiner unattraktiver Typ - hinter ´nem Schreibtisch versteckt.

Bei der Betrachtung der entstandenen Texte fällt auf, dass einige Teilnehmer unbewusst literarische Stilmittel verwenden, ohne, dass die Spielleiterin ihre Verwendung thematisiert hat. Verwendete Stilmittel sind in Anlehnung an HIPPE (2011,47) u.a. Fragen, Wiederholung, Darstellung von Gegensätzen, Aufzählungen, Ich-Texte, Sie/Er-Texte, Selbstkritik und Schlusspointe. Aufgrund des fehlenden Hinweises auf das Schreiben aus der Perspektive einer erfundenen Figur entstanden sehr persönliche Texte. Text 3 wurde unbeabsichtigt im Stil der 3. Person verfasst, was eine größere Distanzierung des Autors zum Text ermöglicht.

Im Anschluss an die Präsentation der Textfragmente lieferte die Übung ASSOZIATIONSFELD PLUS folgende Begriffe zu den genannten Oberthemen Ernährung und Übergewichtigkeit:

Abbildung 1: Auszug Ergebnisse Assoziationsfeld plus



Es wird deutlich, dass den Teilnehmern hauptsächlich negative Begriffe zu den Oberthemen einfallen. Lediglich die Begriffe „Schlemmen“, „lecker“ und „Gemütlichkeit“ sind positiv besetzt. Aufgrund dieser Begriffssammlung lässt sich ein gewisser Leidensdruck der Teilnehmer festmachen und dass das Thema Ernährung mehr negative Seiten für die Teilnehmer hat als positive.

Die Begriffssammlung wurde zur Weiterarbeit verwendet. Ausgehend von selbstgewählten Wörtern schrieben die Teilnehmer nun weitere Texte anhand von fünf strukturgebenden Schreibübungen. Im Rahmen dieser 30 minütigen Arbeitsphase entstanden folgende Texte:

aus der Kategorie **ELFCHEN**:

1) <i>Figur</i> <i>Immer anders</i> <i>Dick oder dünn?</i> <i>Ich bin nicht zufrieden</i> <i>Schade.</i>	2) <i>Sünde</i> <i>Sie schmerzt</i> <i>Und erfüllt einen.</i> <i>Schämt man sich nicht</i> <i>Manchmal?</i>	3) <i>Kurven;</i> <i>Weiche Formen</i> <i>Zeichnen sich ab</i> <i>Unter meinem engen</i> <i>Kleid.</i> <i>Weiblich.</i>
--	---	--

4) Gewicht Zu viel Oder doch nicht? Will ich darüber nachdenken? Gedankenstopp.	5) Schönheit Quälende Romantik Die jeder sucht. Ich beginne zu begreifen: Einsamkeit.	6) Wut das Essen und sich selbst ich hasse es sehr ernüchternd.
--	--	---

Aus der Kategorie **LETZTES WORT, ERSTES WORT:**

1) So unendlich wichtig erscheint heute das Schönheits ideal . Ideal wäre es, wenn alle Menschen so aussähen . Sehen tun es jedoch vor allem nur die, die diesem nicht entsprechen . Darüber sprechen tut die ganze Welt . Welt veränderndes sagen sie leider selten . Selten hilft es den Außenseitern . Doch von außen lässt sich keiner was anmerken.	2) Ich mache mir Gedanken . Gedanken über mich . Mich und mein Leben . Ein Leben das so schlecht gar nicht ist . Ist es dich nicht zufriedenstellend . Zufrieden wäre ich gern wieder . Wieder so wie ich mich mag . Jetzt mag ich so vieles nicht mehr. Nicht meine Beine, nicht meinen Rücken, nicht meinen Bauch . Der Bauch , der das alles in sich aufnimmt . Aufnehmen von Kritik . Kritik , die ich eigentlich nicht noch von anderen brauche, weil ich sie mir doch selbst oft genug gebe.
--	--

Aus der Kategorie **FRAGENKATALOG:**

Hier wurde noch folgende Leitfrage zur Erleichterung hinzugefügt: Wann warst du das letzte Mal glücklich?

1) Was heißt es glücklich zu sein? Heißt es perfekt zu sein? Heißt es Spaß zu haben? Heißt es man selbst zu sein? Ich zu sein? Wer bin ich? Weiß das nur ich oder bestimmen das andere? Wie frei ist meine freie Meinung? Bin ich doch nur geprägt von anderen? Andere, dir nur sagen wollen, wohin es geht?	2) Wann warst du das letzte Mal richtig glücklich? Kann es nur einmal gewesen sein? Ist Glück nicht an mehreren Orten und Zeiten zugleich? Was macht es mir zunichte? Wo lande ich immer wieder? Ist nicht das Glück, was ich mir einst wünschte, sofort selbstverständlich, wenn ich es erreicht habe? Bist du glücklich?
---	--

3)

*Wie wäre das, dünn zu sein?
Wie wäre das, alles anziehen zu können,
ohne dass es vermeintlich doof aussieht?
Wärst du anders, wenn du deinen Traumkörper hättest?
Was würdest du tun?
Was würdest du tun?
Wäre da Leben leichter, wenn du schlank wärst?
Was wäre leichter?
Was würdest du vermissen, wenn du abgenommen hättest?*

4)

*Was ist Glück?
Woher kommt das Glück?
Wohin geht es?
Gibt es ein Recht auf Glück?
Wenn ja, warum sind dann so wenige glücklich?
Ist Glück so vergänglich?
Kann man es einfangen?
Oder muss man es jagen?
Kommt es von selbst?
Bin ich glücklich?
Oder doch eher unglücklich?
Wenn ich unglücklich bin, gibt es dann auch automatisch Glück?
Wieso sollte ich dann unglücklich sein?
Sollte ich mich dann nicht am Glück erfreuen, wenn es das Glück gibt?
Bin ich glücklich?*

Aus der Kategorie **JEDER SATZ HAT DEN GLEICHEN ANFANG, NUR DER LETZTE IST ANDERS:**

1)

*Es war einmal ein Mädchen.
Es war einmal ein Mädchen, das musste sich keinerlei Gedanken machen.
Es war einmal ein Mädchen, das musste sich keinerlei Gedanken machen um ihr Aussehen und ihre Figur machen.
Es war einmal ein Mädchen, das war glücklich.
Es war einmal ein Mädchen, das war glücklich mit sich selbst und wie sie war.
Es war einmal.
Heute ist das anders.*

2)

*Es war einmal Idealgewicht.
Es war einmal Selbstzwang.
Es war einmal Waage.
Heute ist Leben.*

Alle entstandenen Texte zeigen, dass die Themen Ernährung und Übergewichtigkeit mit Methoden des Kreativen Schreibens thematisierbar sind. Die Texte spiegeln eigene Gedanken, negative Erfahrungen, aber auch Wünsche und Hoffnungen in Bezug auf die Themen Ernährung und Übergewichtigkeit wider. Inhaltlich werden die Defizite am eigenen Körper wahrgenommen, es geht um die Figur, das Körpergewicht und das nicht entsprechende Schönheitsideal. Es wird deutlich, dass das Thema die Teilnehmer doch sehr zu belasten scheint.

In zwei Texten (ELFCHEN 3, JEDER SATZ IST DER GLEICHE, NUR DER LETZTE IST ANDERS 2) wird aber auch eine positive Haltung zum eigenen Körper deutlich. Die Vorzüge der weiblichen Form werden beschrieben und die Überwindung von auferlegten Zwängen. Letzteres könnte als eine Art Zukunftswunsch interpretiert werden.

Drei der entstandenen Texte (ELFCHEN 4, FRAGENKATALOG 3 UND 4) sind als indifferent einzuordnen bzw. bei ihnen wird eine abwägende, überlegende Haltung deutlich. Thematisiert werden die unbekannten Folgen einer Gewichtsreduktion und der Wunsch, nicht immer über sein Gewicht nachdenken zu müssen.

Ergebnisse GESCHICHTEN AUS BILDERN

Die Übung **Geschichten aus Bildern** wurde von der Spielleiterin wie geplant angeleitet. Einzig die Auswahl der Bilder wurde von 1-2 auf 2-3 Teilnehmer aufgrund der kleinen Gruppe erhöht. Auf diese Weise konnten (nicht mussten) die Teilnehmer mehrere Aspekte ihres persönlichen Ess- und Ernährungsverhaltens aufgreifen und in die Gruppe einbringen. Eine ruhige Musik wurde ausgewählt und unterstützte die Bildauswahl akustisch. Die Musik schuf eine angenehme Atmosphäre und ermöglichte es den Teilnehmern, sich auf die Bildauswahl zu konzentrieren. Hatte eine Person max. 3 Bilder gefunden, stellte sie sich in den Außenkreis und gab der Spielleiterin somit wie geplant das Zeichen, dass sie ihre Auswahl abgeschlossen hatte. In einer Vorstellungsrunde erläuterten alle Gruppenmitglieder die Auswahl der Bilder und begründeten den Zusammenhang zum eigenen Essverhalten. Es wurden unterschiedliche Aspekte thematisiert, aber auch ähnliche Einstellungen bzw. Verhaltensweisen. Die nonverbale Zustimmung (Kopfnicken) durch die Teilnehmer war deutlich sichtbar. Auch die Spielleiterin machte bei dieser Übung mit und gab Persönliches über ihr Ess- und Ernährungsverhalten preis.

Abbildung 2: Übung Geschichten aus Bildern



Ergebnisse Raumlauf HUNGERZUSTÄNDE

Die Übung **RAUMLAUF HUNGERZUSTÄNDE** wurde wie geplant angeleitet. Die Teilnehmer wurden verbal unterstützt, sich der Reihe nach in die Hungerzustände „hungrig“, „überfressen“ und „satt“ zu imaginieren. Nachdem die Teilnehmer einen entsprechenden Gang zu dem jeweiligen Hungerzustand entwickelt haben, sollten sie in sich hineinspüren, wie sich dieser Gang anfühlt. Abbildung 3 zeigt exemplarisch die Ergebnisse des Raumlauts im **Hungerzustand**. Die Körperhaltung von drei Teilnehmern zeigt folgende Hinweise: Der Körper ist nicht angespannt, die Arme hängen schwer zu Boden, der Kopf und der Blick sind Richtung Boden gerichtet. Der Eindruck einer inneren Schwere entsteht. Zwei weitere Teilnehmer haben eine aufrechte Körperhaltung und einen gerade gerichteten Blick.

Abbildung 3: Raumlaf Hungerzustände: Hungrig³³



In der anschließenden **Reflexionsrunde** wurden folgende emotionalen Regungen während des Raumlafs im **Hungerzustand** durch die Teilnehmer beschrieben und von der Spielleiterin notiert (siehe Abbildung 3): Sie fühlten sich hektisch, wütend, unruhig, energielos und unaussethlich. Es waren keine anderen Gedanken als ans Essen möglich. Ein Teilnehmer spürte, wie ihm schlecht wurde und wieder ein anderer fühlte sich fitter und leichter. Auf körperlicher Ebene wurden folgende Erfahrungen beschrieben: Die Teilnehmer fühlen sich bei Hunger mechanisch oder z.T. auch langsam gehend, aber auch energisch, aufrecht gehend mit straffen Schultern und positiv. Die emotionalen und körperlichen Eindrücke der Teilnehmer lassen sich in Abbildung 3 erkennen.

In der Reflexionsrunde wurde deutlich, dass die Mehrheit der Teilnehmer Schwierigkeiten hatte, sich an das „echte“ Hungergefühl zu erinnern bzw. sich hineinzusetzen. Als Begründung wurde u.a. genannt, dass die Teilnehmer oft essen, bevor sie Hunger haben.

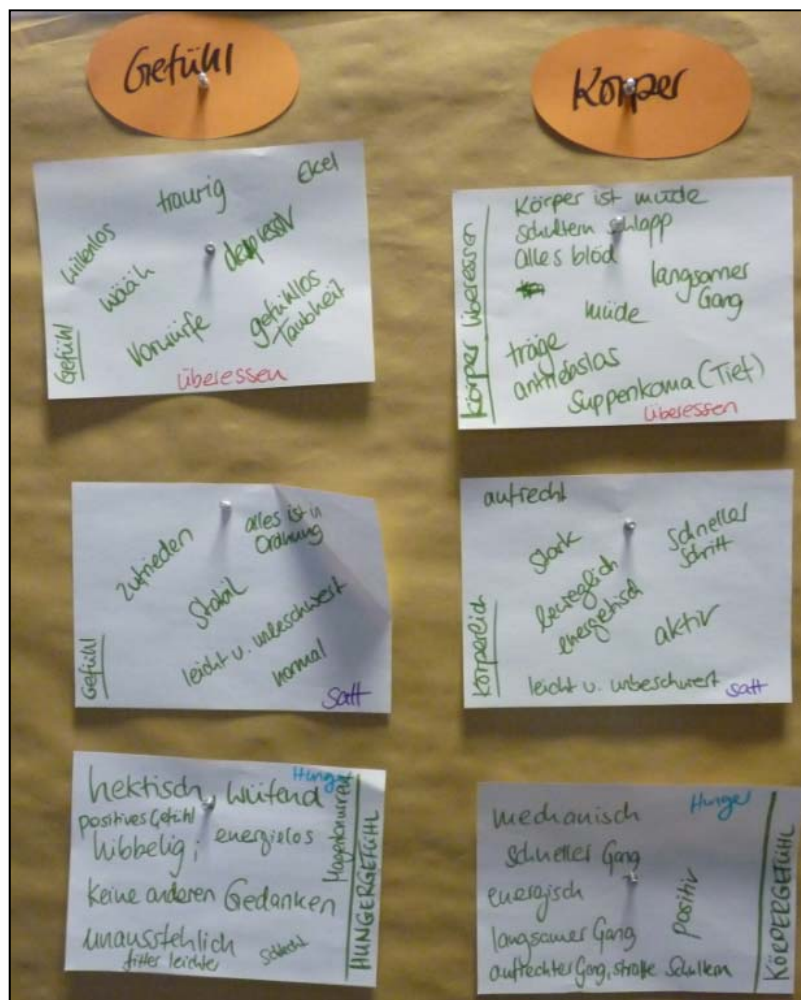
Folgende Stichpunkte wurden bei der **Reflexion** über die Emotionen während des „**Überfressen seins**“ notiert (Abbildung 4): Die Teilnehmer fühlten sich traurig, willenlos, depressiv, gefühllos und taub. Einige machten sich Vorwürfe, wieder andere ekelten sich vor sich selbst. Auf der körperlichen Ebene machte sich der Zustand des

³³ Die Teilnehmer erklärten sich damit einverstanden, dass die Fotos des Workshops und damit ihre Gesichter veröffentlicht werden.

Überfressens bei den Teilnehmern wie folgt bemerkbar: Sie fühlten sich müde, träge und antriebslos (Begriff der Teilnehmer: Suppenkoma). Dies manifestierte sich ähnlich wie beim Hungerzustand in einem langsamen Gang, durch hängende Schultern und Arme. In der Reflexionsrunde wurde herausgearbeitet, dass allen Teilnehmern das Gefühl des Überfressenseins sehr gut bekannt ist.

Die **Reflexion** über den Zustand des „Sattseins“ erbrachte auf der emotionalen Ebene folgende Rückmeldung (Abbildung 4): Die Teilnehmer fühlen sich zufrieden, stabil, leicht, unbeschwert und normal. Sie fühlten, dass alles in Ordnung ist. Körperlich wurde ihnen dieser Eindruck durch einen aufrechten, beweglichen bzw. energetischen Gang und schnelle Schritte bewusst, der auch durch die außenstehende Spielleiterin bestätigt wurde. In der Reflexionsrunde diskutierten die Teilnehmer, dass die meisten von ihnen das Hungergefühl nur noch selten empfinden, da sie fast immer auch ohne Hunger essen. Als Gründe dafür nannten sie das Essen in Gesellschaft, das Essen aus Langeweile oder die Verarbeitung von emotionalen Zuständen (z.B. Stress, Ärger, Belohnung).

Abbildung 4: Visualisierung der Reflexionsphasen



Die kalkulierte Zeit von ca. 20 Minuten (inklusive Reflexion) konnte bei dieser Übung nicht eingehalten werden. Die Durchführung der Übung selbst lief wie geplant. Die Reflexionsrunde im Anschluss an die Übung wurde sehr ausführlich (ca. 40 Minuten) von der Gruppe zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch genutzt. Die Spielleiterin sah sich hier vor die Schwierigkeit gestellt zu entscheiden, ob die Reflexion bzw. Diskussion

unterbrochen oder laufen gelassen werden sollte. Beide Entscheidungen hatten nachteilige Konsequenzen. Das Unterbrechen hätte die Folge haben können, dass das Vertrauensverhältnis zur Spielleiterin und innerhalb der Gruppe geschmälert wird. Das Vertrauensverhältnis wurde von der Spielleiterin jedoch als essentiell für die Arbeit an einem solchen persönlichen Thema angesehen. Die Gefahr des Vertiefens der Diskussion lag hingegen in der zu kognitiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Dieses wollte die Spielleiterin durch die Methodenwahl bewusst unterbinden und stattdessen das Erleben in den Vordergrund stellen. Die Spielleiterin entschied sich zu Gunsten des Vertrauensaufbaus und ließ den Erfahrungsaustausch in einem für sie noch vertretbaren zeitlichen Rahmen zu. Die entscheidenden Diskussionspunkte wurden von der Spielleiterin visualisiert mit dem Ergebnis, dass die Teilnehmer während der Diskussion indirekt eigene Strategien für die beschriebenen Probleme erarbeiteten.

Ergebnisse Übung DAS SCHÖNE AN MIR

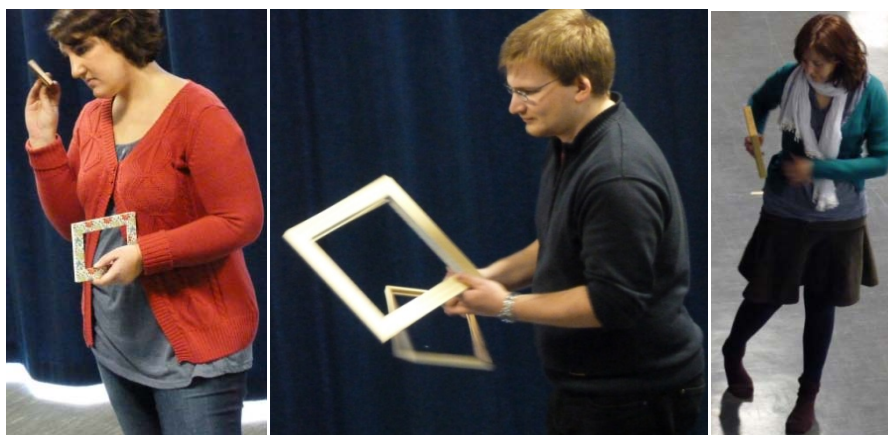
Die Übung wurde entsprechend der Konzeption angeleitet. Die Teilnehmer konnten sich verschiedene Bilderrahmen (Abbildung 5) aussuchen, mit denen sie die Übung durchführen wollten.

Abbildung 5: Mitgebrachte Bilderrahmen



Nach einer individuellen Arbeitsphase des Herumprobierens (Abbildung 6) wurden die Ergebnisse gemeinsam präsentiert, indem sich die Gruppe eigenständig in eine Zweier- und eine Dreiergruppe einteilte.

Abbildung 6: Individueller Arbeitsprozess



Die erarbeiteten Bewegungsfolgen wurden durch das Einspielen von (auch inhaltlich) passenden Musiktiteln ästhetisiert (Siehe Abbildung 7). Wie aus den Abbildungen

entnommen werden kann, wird gut sichtbar, welche Körperpartien von den Teilnehmern gemocht (z.B. Gesicht, insbesondere die Augen, der Mund und die Haare) und welche weniger gemocht (z.B. Bauch, Po und Hüfte) werden.

Die entstandenen Bilder machen deutlich, dass die Teilnehmer ähnliche Problemzonen benennen, sodass das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wurde und das Gefühl, nicht allein mit dem Problem zu sein. Die Präsentation lässt ebenfalls erkennen, dass alle Teilnehmer Körperpartien benennen können, die sie mögen. Auf diese Weise findet eine Stärkung des Selbstwertes statt, da die Übung nicht ausschließlich die körperlichen Defizite betont, sondern das Schöne, Positive am eigenen Körper bestärkt. Über diese erfahrene Selbststärkung sind die Teilnehmer möglicherweise eher bereit, auch über weniger geliebte Körperpartien zu sprechen.

Die Ergebnisse der Übung zeigen, dass die Teilnehmer in der Lage sind, auch komplexe theaterpädagogische Übungen zu verstehen, kreativ umzusetzen und zu präsentieren.

Abbildung 7: Übung DAS SCHÖNE AN MIR Gruppe 1



Ergebnisse INDIVIDUALSTANDBILDER

Die Übung wurde wie im Konzept vorgesehen umgesetzt. Die Spielleiterin machte bei dieser Übung selbst mit. Ausgangsposition der Übung war der Kreis, in dem die Teilnehmer mit dem Rücken zueinander standen (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Ausgangsposition Individualstandbilder



Die Spielleitung formulierte nacheinander verschiedene Statements, zu denen die Teilnehmer ein passendes Standbild finden sollten. Hatte jeder eine Körperhaltung gefunden, drehten sich alle auf ein Zeichen der Seminarleiterin um und zeigten den anderen das individuelle Standbild. Neben den unten abgebildeten Statements wurden noch folgende weitere Statements von den Teilnehmern selbst eingebracht und dargestellt: *Mein Bild von Einsamkeit ...*, *So fühle ich mich, wenn ich abgenommen habe...*, *So entspanne ich am liebsten....*

1)



Mein Bild vom Glück ...

2)



Das denke ich wenn ich vor dem Spiegel stehe ...

3)



Das mache ich, wenn ich traurig bin...

4)



Irgendwann möchte ich Folgendes über mich denken/sagen können...

Die Ergebnisse zeigen, dass es allen Teilnehmern gelingt, ihre Antworten in statische Bilder zu transformieren. Auf diese Weise werden Meinungen, Einstellungen und Ansichten preisgegeben, die nicht verbalisiert werden müssen. Weiterhin wurde deutlich, dass die Teilnehmer oft ähnliche Standbilder wählten, was bedeutet, dass die Teilnehmer ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Die geplante Zeit von 20 Minuten wurde nicht vollständig benötigt. Die Spielleitung beendetet die Übung, als die Teilnehmer keine weiteren Statements formulierten.

Ergebnisse Übung MASCHINE

Die Übung Maschine wurde wie konzipiert angeleitet. Ziel der Übung war es, dass die Teilnehmer gemeinsam Gruppenstandbilder in Form von Maschinen stellen sollten. Dazu nannte die Spielleiterin einen Titel, welcher die Teilnehmer dazu veranlasste, sich zu einer Maschine zusammenzustellen. Dabei gingen sie nacheinander auf die Bühnenfläche und wiederholten eine für die Maschine typische Bewegung und ein Geräusch. Die anderen Teilnehmer gliederten sich mit einem eigenen Satz und einer eigenen Bewegung so in das Gesamtbild ein, dass eine funktionsfähige Maschine entstand (siehe Abbildung 9. Die Sätze spiegeln die Aussagen der Gruppenteilnehmer wider). Die Teilnehmer wurden angewiesen, eigene Maschinen zu konstruieren, indem sie einen eigenen Titel für die Maschine nannten. Folgende Maschinen wurden u.a. entwickelt.

ieAbbildung 9: Maschine Lebensmittelwerbung



MaggiFix super schnell und super lecker
Du darfst nur 2 % fett
Wölkchen – so leicht wie eine Wolke
Lecker diese Eistorte von Dr. Oetker
10 Kilo in einer Woche

Abbildung 10: Maschine Sätze aus der Kindheit



1. Wir essen immer mittags um ein Uhr!
2. Die ganze Packung? Musste das denn sein?
3. Sei nicht so heikel!
4. Iss auf, sonst verhungert der Mohr!

Weitere Titel waren: *Der Diätwahnsinn*, *Das Wunschkörpergewicht ist erreicht!*, *Schlanke Modells*, *Beim Lebensmitteleinkauf im Supermarkt* und *Ich habe nur ein bisschen Hunger!* Die Ergebnisse werden an dieser Stelle aus Platzgründen nicht weiter vertieft.³⁴

Die Ergebnisse der Übung Maschine zeigen, dass die Teilnehmer keine Schwierigkeiten haben, die Statements in abstrakter Form darzustellen. Gerade gesellschaftliche Themen, wie z.B. die Lebensmittelwerbung, konnten so facettenreich abgebildet werden. Während

³⁴ Die Videos zu den Maschinen können auf der DatenCD eingesehen werden. Die Teilnehmer haben dem zugestimmt.

der Erarbeitung der Maschinen lachten die Teilnehmer viel, obwohl die Titel bzw. die Themen der Maschinen eher das Gegenteil hätten vermuten lassen. Die konzipierte Zeit von 10 Minuten wurde aufgrund des Ideenreichtums der Teilnehmer überschritten. Auch hier wurde die Übung von der Spielleiterin erst beendet, als keine neuen Ideen aufkamen.

Mittagspause und Entspannungsübung

Nach einem kurzen Blitzlicht zur Stimmung der Teilnehmer wurde die gemeinsame einstündige Mittagspause realisiert. Im Anschluss daran leitete die Spielleiterin eine 10minütige Entspannungsübung an (siehe Abbildung 11). Auf die Bitte der Teilnehmer wurde eine weitere Übung zum Munterwerden angeleitet, bei der sich immer zwei Teilnehmer gegenseitig Abklopfen (vgl. PFEIFFER, LIST 2009,62). Durch die Übung wird das Bewusstsein durch Abklopfen der Körperteile auf den Gesamtkörper gelenkt und die Durchblutung gefördert.

Abbildung 11: Entspannungsübung

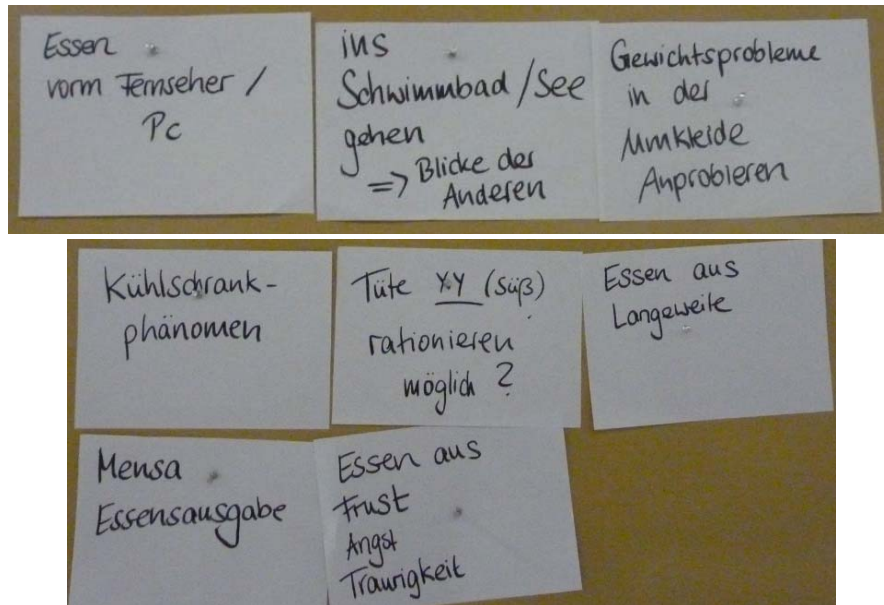


Ergebnisse Übung SCHWIERIGE ALLTAGSSITUATIONEN

Die Übung wurde wie geplant umgesetzt. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl machte die Spielleiterin selbst mit. Im Rahmen dieser Übung wurden zunächst schwierige Alltagssituationen, die im direkten Zusammenhang mit den Essgewohnheiten der Teilnehmer bzw. deren Übergewichtigkeit stehen, gesammelt und auf DinA4-Zetteln notiert (siehe Abbildung 12).

Der Zettel „*Essen aus Frust, Angst, Traurigkeit*“ wurde von der Spielleiterin kurz kommentiert und für die Bearbeitung im Rahmen des Workshops als zu schwierig eingestuft. Die kurze Zeitdauer des Workshops und die noch nicht als tragfähig empfundene Vertrauensbasis der Teilnehmer untereinander rechtfertigten diese Entscheidung. Die Gefahr bei der theaterpädagogischen Arbeit an der emotionalen Komponente des Themas Essen/Übergewichtigkeit bestand darin, dass die aufkommenden Gefühle von der Spielleiterin nicht in angemessenem Umfang aufgefangen werden könnten. Die Teilnehmer akzeptierten die Entscheidung der Spielleiterin.

Abbildung 12: Ergebnisse Verbalsammlung schwieriger Alltagssituationen



Die Zettel wurden im Anschluss daran im Raum verteilt und die Teilnehmer suchten sich nach persönlicher Präferenz ein Thema aus. Die Wahl fiel auf die Themen „Essen vorm PC/Fernseher“, „Der Besuch im Schwimmbad“ und „Schwierigkeiten beim Kleidungskauf“. Das erste Thema erhielt die Mehrheit der Stimmen und wurde deshalb zuerst bearbeitet.

Abbildung 13: Die Wahl des Themas



Die Aufgabe der Teilnehmer bestand darin, unterschiedliche Gruppenstandbilder zu dem Thema „Essen vorm PC/Fernseher“ zu stellen, welche eine negative Ausgangssituation (**Realbild**) abbilden sollten. Das Ergebnis dieses Arbeitsschrittes war folgendes Gruppenstandbild: Eine Person stellte den lockenden Fernseher dar, eine andere die Packung Eis und eine weitere Person die eisessende Protagonistin. Eine weitere Person verkörperte den Pizzaboten, welcher das bestellte Fast Food an die Tür lieferte (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Realbild Essen vor dem Fernseher



Im zweiten Schritt sollte das **Idealbild** zu dieser Situation gestellt werden. Es wurden verschiedene Lösungsmöglichkeiten für die Situation entwickelt. Dafür modellierte immer ein Teilnehmer mit einer Idee die Statuen so um, dass ein Lösungsvorschlag sichtbar wurde.

In der ersten Version des Idealbildes wurde das Eis durch eine Rohkostplatte ersetzt. Der Fernseher blieb angeschaltet (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15: Idealbild 1: Rohkost statt Eis



In der daran anschließenden Diskussion (dem Forum) hielten die Teilnehmer die Lösung für möglich, aber stuften diese als realitätsfern ein.

So wurde in einer zweiten Version des Idealbildes die Rohkostplatte wieder durch das Eis ersetzt mit dem Zusatz, dass es sich um eine kleine Portion handelt (siehe Abbildung 16).

Abbildung 16: Idealbild 2: kleinere Portion Eis



Eine dritte Version des Idealbildes zeigte die Trennung der Tätigkeiten Kochen/Essen und Fernsehen schauen. So wurden zwei Standbilder entwickelt: Das erste Standbild zeigte beide Akteure beim gemeinsamen Kochen und das Zweite zeigte den Prozess des gemeinsamen Fernsehschauens (siehe Abbildung 17).

Abbildung 17: Idealbild 3: Trennen von Essen und Fernsehgucken



Eine vierte und letzte Version des Idealbildes zeigte einen ausgeschalteten Fernseher, eine Lampe, welche gemütliches Licht verbreitet, einen klingelnden Pizzaboten und eine Schüssel selbst zubereiteten Salates.

Auf diese Weise wurden fünf Lösungsmöglichkeiten für die als schwierig empfundene Alltagssituation entwickelt: 1. die Reduktion der Portionsgrößen (Idealbild 2), 2. die Veränderung der Mahlzeitenzusammensetzung durch Ergänzung gesunder Alternativen (Idealbild 1 und 4), 3. das Ausschalten von Störquellen, die vom Essen ablenken (z.B. des Fernsehers) (Idealbild 4) und 4. die Trennung der Tätigkeiten Kochen/Essen und Fernsehen (Idealbild 3).

Abbildung 18: Idealbild 4: Pizza und selbstgemachter Salat bei schöner Beleuchtung



Die entstandenen Idealbilder gaben immer wieder Anlass zur Reflexion und zum Austausch. Die Teilnehmer diskutierten z.B., dass jeder seine individuelle Lösungsstrategie für die Situation finden muss. So war z.B. für eine Teilnehmerin das Verzehren einer Rohkostplatte statt Eis wenig realistisch. Dafür hielt sie die Trennung von Essen und Fernsehen für einen im Alltag umsetzbaren Lösungsansatz.

Die Auswertung der Gruppenstandbilder lieferte zudem neue Impulse für die Bearbeitung von anderen Teilaspekten. So wurden z.B. die Stimmen bzw. die Gedanken visualisiert, welche der Protagonistin während des Essens einer Tüte Kartoffelchips in den Kopf kommen, wenn sie nicht durch das Fernsehen abgelenkt ist (Siehe Abbildung 19).

Abbildung 19: Gedanken beim Verzehr einer Tüte Kartoffelchips I (ohne Ablenkung)



Stimmen von links nach rechts: „Das sind bestimmt 1 kg Chips!“, „Das sind 1000 Kalorien!“, „Vielleicht esse ich doch nicht die ganze Tüte und guck dann lieber meine Serie.“, „Das ist nicht das Gleiche wie vor dem Fernseher.“

Die Protagonistin veränderte bzw. ergänzte die Gedanken in einem zweiten Durchlauf selbst noch einmal hin zu folgenden Aussagen (von links nach rechts): „*Vielleicht sollte ich lieber etwas Vernünftiges essen, sowas, was auch satt macht?*“, „*Eigentlich habe ich Hunger und nicht bloß Appetit!*“, „*Erst esse ich was Richtiges und dann Chips*“

Abbildung 20: Gedanken beim Verzehr einer Tüte Kartoffelchips II (ohne Ablenkung)



Die anderen beiden Themen „*Besuch im Schwimmbad*“ und „*Schwierigkeiten beim Kleiderkauf*“ wurden im gleichen Stil bearbeitet. Die entwickelten Idealbilder zu diesen Themen zeigten deutlich, dass es vor allem um Haltungsfragen geht. Alle Personen im entwickelten Idealbild hatten eine selbstbewusste Einstellung zu ihrem Körpergewicht. Es wurde diskutiert, dass es schwierig bis unrealistisch sei, so ein Selbstbewusstsein zu entwickeln. Als Ergebnis dieser Diskussion wurden in einem zweiten Schritt realistischere Idealbilder gestellt, die z.B. hilfreiche Gedanken in solchen Situationen zum Ausdruck brachten. Diese Gedanken waren dann keine selbststärkenden Floskeln, sondern hilfreiche Gedanken, die den eigenen Körper nicht als defizitär ansehen. Als Beispiele können hier folgende Gedanken angeführt werden: „*[Kleidergröße] 42 passt nicht, dann nehme ich halt 44 und seh gut aus!*“ und „*Die Farbe muss ich unbedingt haben. Ist ja auch egal in welcher Größe.*“

Die Ergebnisse der Arbeit an den Standbildern zu schwierigen Alltagssituationen machen deutlich, dass es möglich ist, komplexe Situationen auf Standbilder zu reduzieren und dadurch ganz konkret Lösungsvorschläge zur Veränderung dieser Situationen zu erarbeiten. Die anschließenden (Forum)Diskussionen lieferten die Bewertung hinsichtlich Realitätsnähe und Umsetzbarkeit im Alltag und machten die erarbeiteten Lösungsansätze somit handhabbar für die Teilnehmer. Die konzipierte Zeitdauer von ca. 2,5 Stunden für diesen Arbeitsschritt wurde eingehalten.

Ergebnisse Reflexionsphasen

Nach jeder angeleiteten Übung wurden die Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer gemeinsam reflektiert. Dazu gab die Spielleiterin verschiedene Fragen (z.B. *Wie habt ihr die gestellte Aufgabe bewältigt? Was war schwer/leicht darstellbar? Was habt ihr emotional erlebt? Was hat euch gefallen/nicht gefallen? War die Übung hilfreich, um ...*) vor, die durch die Teilnehmer beantwortet wurden und die zugleich den Austausch der Teilnehmer untereinander anregte. Auf diese Weise wurden gemachte Erfahrungen

bewusst kommuniziert und konnten somit verarbeitet werden. Häufig neigten die Teilnehmer dazu, den eröffneten Reflexionszeitraum zum Austausch von Erfahrungen aller Art zu nutzen. Die Schwierigkeit der Seminarleiterin bestand darin, den Reflexionsraum zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch zu öffnen, aber die Übungen und Erlebnisse von den Teilnehmern nicht zerreden zu lassen.

Abbildung 21: Reflexionsphasen





édition scientifique
VVB LAUFERSWEILER VERLAG

VVB LAUFERSWEILER VERLAG
STAUFENBERGRING 15
D-35396 GIESSEN

Tel: 0641-5599888 Fax: -5599890
redaktion@doktorverlag.de
www.doktorverlag.de



9 7 8 3 8 3 5 9 6 1 4 9 4