

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

Jahrgang BF19-1

## **Durch Grenzen Freiheit schaffen in der theaterpädagogischen Arbeit an einem SBBZ Lernen – ein Widerspruch?**

Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von **Leonie Maier**

Eingereicht am 09.01.2023 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



## Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	3
2. BEGRIFFE.....	4
2.1 Freiheit.....	5
2.2 Grenze.....	5
2.3 Theaterpädagogik.....	6
2.4 SBBZ Lernen.....	8
3. DIE SPIELER*INNEN.....	11
3.1 Emotional .....	11
3.2 Kognitiv .....	13
3.3 Physisch .....	15
4. DIE SPIELLEITUNG.....	17
4.1 Die Spielenden begrenzen.....	18
4.2 Sich selbst begrenzen.....	20
4.3 Nicht begrenzen.....	21
4.4 Exkurs: Große Namen setz(t)en Grenzen.....	23
5. STOFF.....	24
6. ÄUßERE FAKTOREN.....	26
6.1 Raum .....	26
6.2 Finanzielle Mittel .....	28
6.3 Zeit.....	29
7. FAZIT.....	30
LITERATUR.....	33
SELBSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG .....	35

## 1. EINLEITUNG

Ich sitze im Zug zwischen Stuttgart und Zürich auf dem Weg nach Luzern. Ein weiteres Probenwochenende für die Etüdenprüfung steht an. Die Landschaft zieht vorüber und ich hänge meinen Gedanken nach. Noch immer habe ich kein passendes Thema für meine Abschlussarbeit gefunden. Ideen hatte ich zwar viele, diese aber nach genauerer Überlegung wieder verworfen. Zu langweilig, zu ausgeschöpft, zu unergiebig. Und so langsam kommt der Zeitdruck. Nur noch ein Monat bis zur Abgabe. Warum braucht es für mich eigentlich immer diesen Zeitdruck, um in einen effektiven Arbeitsprozess zu kommen? Ich ärgere mich etwas über mich selbst und denke weiter nach. Die Landschaft draußen verändert sich kaum, aber im Zug bemerke ich einen Umbruch: Masken werden mutig abgenommen und die mobilen Daten an den Handys ausgestellt – wir nähern uns der Schweizer Grenze. Eine Kontrolle gibt es nicht mehr. Kein Pass muss vorgezeigt, kein Fluss und keine Bergkette überquert werden. Wie von Zauberhand gelten plötzlich andere Gesetze, der Netzbetreiber wechselt auf meinem Handydisplay und ich befinde mich außerhalb der EU, obwohl ich mich noch immer am selben Platz im selben Zugwaggon befinde. Ich beginne, über Grenzen nachzudenken und komme so wieder zurück auf die zeitliche Grenze meiner Abschlussarbeit, die mich unter Druck setzt. Ich frage mich: Wird mit dem Setzen einer Grenze gleichzeitig immer auch Freiheit genommen? Oder ist es nicht vielmehr so, dass es einen festen Rahmen braucht, um schöpferisch ausbrechen zu können, da ansonsten der Blick zu weit wäre? Wie verhält es sich mit dem Spannungsfeld zwischen Grenze und Freiheit im theaterpädagogischen Prozess bei den Spieler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ich am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (kurz: SBBZ) mit Förderschwerpunkt Lernen wöchentlich in der Theater-AG unterrichte? Ich nehme mein Handy aus der Tasche – mobile Daten bleiben natürlich aus, sonst wäre sofort meine Guthabengrenze erreicht – und notiere, was mir zum Thema Grenze, Freiheit und Theater einfällt. Ein Gedanke zieht einen anderen nach sich und schon bald bin ich nicht mehr bei „Ich brauche ein Thema, aber mir fällt nichts Ergiebiges ein“, sondern bei „Die aktuelle Debatte um das Auflösen der Gendergrenzen oder die historische Entwicklung von alternativen Systemen in abgegrenzten Gebieten wären auch noch spannend, aber wird das dann zu ausufernd? Und hat das noch theaterpädagogischen Bezug?“

Folgende Gliederung setzt sich am Ende durch und bildet den begrenzenden Rahmen der vorliegenden Arbeit:

Nach einer kurzen Einordnung der zugrunde liegenden Begrifflichkeiten in Kapitel 2 werden in Kapitel 3 zuerst die Spieler\*innen in den Blick genommen. Welche Grenzen schaffen sie sich selbst im Prozess? Welche Grenzen sind bereits bei den Spieler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen vorhanden und wie wird mit ihnen umgegangen? Einbezogen werden hierbei emotionale, kognitive und körperliche Grenzen. Im folgenden Kapitel 4 steht die Spielleitung im Zentrum. Wann muss sie die Gruppe der Spieler\*innen begrenzen und wo? Welche Freiheit darf auf keinen Fall begrenzt werden und an welcher Stelle im theaterpädagogischen Prozess muss sich die Spielleitung selbst zurücknehmen und begrenzen, um Freiräume entstehen lassen zu können? Welche bekannten Theatermacher begrenz(t)en ihre Spieler\*innen, um zu neuen Wegen des theatralen Ausdrucks zu kommen? Diesen Fragen wird im vierten Kapitel nachgegangen. Kapitel 5 widmet sich dem Umgang mit dem zugrundeliegenden Material. Wie wird mit dem Stoff umgegangen? Was bedeutet es für den theaterpädagogischen Prozess, wenn ein literarischer Text als stoffliche Grenze gesetzt und davon ausgehend das Stück mit einer Gruppe frei entwickelt wird? Die äußeren Faktoren des theaterpädagogischen Prozesses Raum, finanzielle Mittel und Zeit sind ebenfalls geprägt durch das Spannungsfeld 'Grenze – Freiheit' und werden Gegenstand der Betrachtung in Kapitel 6 sein, bevor der inhaltliche Teil der Arbeit mit dem Fazit in Kapitel 7 endet. Dem inhaltlichen Teil folgen Angaben zur verwendeten Literatur sowie die Versicherung der selbstständigen Arbeit.

## **2. BEGRIFFE**

Begriffe bilden sich durch Erfahrungen und sind somit bei jedem Menschen unterschiedlich ausgestaltet. Um eine möglichst einheitliche Lesart dieser Arbeit zu gewährleisten, wird die Begriffseinordnung der Kernbegriffe zum Ziel dieses Kapitels. Es geht somit nicht um eine umfassende semantische Herleitung.

## 2.1 Freiheit

Der Begriff der Freiheit wird in dieser Arbeit als Handlungsfreiheit, insbesondere im Sinne der inneren Handlungsfreiheit, gebraucht. „Das Handeln einer Person gilt als frei, wenn es dem Willen dieser Person entspricht“ (Wikipedia 2022a). Diese Handlungsfreiheit wird sowohl durch innere als auch durch äußere Umstände gegeben, allerdings ebenso durch diese begrenzt oder sogar aufgehoben. Äußere Handlungsfreiheit ist eine soziale Größe, die politische, soziale und rechtliche Umstände umfasst (vgl. ebd.). Eine äußere Begrenzung der Handlungsfreiheit liegt beispielsweise vor, wenn ich gezwungen werde, mich in bestimmter Weise zu kleiden. Bei der inneren Handlungsfreiheit wird hingegen geschaut, wie die handelnde Person die in ihr selbst liegenden Anlagen und Möglichkeiten nutzen, sowie innere Zwänge wie Gewohnheiten, Triebe, Rollenmuster und andere Konventionen ablegen kann, um stattdessen souverän und rational auszuwählen (vgl. ebd.). Erziehung und Bildung werden als Schlüssel zu dieser inneren Freiheit verstanden. Ihr Ziel ist im besten Fall jener selbstständig entscheidende und handelnde Mensch (vgl. Wikipedia 2022a und 2022b).

## 2.2 Grenze

An dieser Stelle kommt jedoch direkt der Begriff der Grenze ins Spiel, denn nach Hegel muss sich jeder Mensch erst von den Anderen abgrenzen, um sich überhaupt als Individuum frei entwerfen zu können (vgl. Kleinschmidt 2014). Grenzen gehören nach Kleinschmidt zu den Konstanten menschlichen Denkens und Handelns, was sich in der Notwendigkeit zeigt, „den eigenen Zuständigkeitsbereich abzustecken und sich von anderen zu unterscheiden, sei es in individueller, kultureller oder politischer Hinsicht“ (ebd.). In unserem Alltag strukturieren Grenzen als Zeitfaktoren Arbeitsabläufe oder fungieren als Vorschriften in unserem Rechtssystem, in dem sie „unseren sozialen Handlungsbereich organisieren und dabei regeln, in welchem Ausmaß die Freiheit des Einzelnen mit der Freiheit der Anderen vereinbar ist“ (ebd.). Was aber ist eine Grenze? Noch heute wird unter dem Begriff „Grenze“, der bereits seit dem 13. Jahrhundert als Lehnwort aus dem Slawischen belegt ist, in erster Linie eine territoriale Markierung zur Absicherung von Macht verstanden. An der Grenze endet der Hoheitsbereich des einen Staates und der eines anderen beginnt – der Fokus liegt also auf den Gebieten diesseits und jenseits dieser Grenzlinie (vgl. Kleinschmidt 2014). Im 18. Jahrhundert wird das Wort

durch die Bedeutungsebene als Abschluss, Schranke oder Ende erweitert, wie Kleinschmidt in Rückbezug auf das Grimm'sche Wörterbuch belegt. In dieser erweiterten Bedeutung wird der Begriff der Grenze in der vorliegenden Arbeit verwendet. Wichtig ist hierbei, „dass das Verständnis von Grenzen als strikter Abschluss doch wiederum eine Vorstellung ihrer Überschreitung nach sich zieht“ (Kleinschmidt 2014). Wo eine Grenze ist, kann es Grenzüberschreitungen geben oder aber auch Grenzerweiterungen. Grenzen sind somit keine starren Gebilde, sondern Konstruktionen, die auf einer gemeinsam getroffenen Übereinkunft gründen und in ihrer Bedeutung abhängig sind von den gesellschaftlichen und historischen Umständen, in denen sie auftreten. Eine Grenze ist nur dann eine Grenze, wenn sie verteidigt und damit immer wieder neu gesetzt wird. Ändert sich die getroffene Übereinkunft jedoch, indem die Grenze nicht mehr kontrolliert oder praktiziert wird, verliert sie ihre limitierende Funktion und ihre Bedeutung als Grenze (vgl. ebd.).

Für die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen stellt sich davon ausgehend die Frage, welche gesetzten Grenzen bis zum Ende des Arbeitsprozesses verteidigt werden müssen und ob es Grenzen gibt, die nur punktuell Wichtigkeit besitzen, dann aber aufgelöst werden können – vielleicht als Voraussetzung für größere Handlungsfreiheit? Die weitere Untersuchung dieser Fragen setzt ein Grundwissen über Hintergründe, Ziele und Methoden der Theaterpädagogik voraus, welches daher im nächsten Abschnitt gegeben wird.

### 2.3 Theaterpädagogik

Theaterpädagogik ist eine eigenständige Disziplin, die sich unter diesem Begriff in den 70er-Jahren entwickelte und auf unterschiedlichen Strömungen des professionellen Theaters nach 1900 – wie den Theorien Stanislawskis, Brechts, Boals oder Johnstones – gründet (vgl. Schnell 2008, S. 54). Theaterpädagogische Arbeit kann daher in Methodik und Zielen stark auseinandergehen. Allen Arbeitsweisen ist jedoch gemein, dass pädagogische Ziele mit dem Medium des Theaters erreicht werden sollen (vgl. ebd.). Hauptaufgabe der Theaterpädagogik besteht darin, den Spielenden kreative Mittel zum Ausdruck ihrer Welt und ihrer Emotionen zur Verfügung zu stellen (vgl. Knitsch/Auge 2009, S. 117). Theaterpädagogik befindet sich dabei immer in einem Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Kunst (vgl. ebd., S. 132).

Nach Göhmann besitzt die Theaterpädagogik drei Funktionen, welche die beiden Pole Pädagogik und Kunst aufgreifen (vgl. Göhmann 1999, S. 61ff):

1. die individuelle Funktion
2. die gesellschaftspolitische Funktion
3. die ästhetische Funktion.

Bei der **individuellen Funktion** steht die ganzheitliche Lernerfahrung des Individuums mit Geist, Körper und Emotion im Zentrum. Ziel ist es, eine differenzierte Darstellungsfähigkeit über die Schulung von Körper, Bewegung, Atem und Stimme zu entwickeln, theatrale Spielfreude zu wecken, sich in Interaktions- und Situationsspielen auszuprobieren und verschiedene Theaterformen kennenzulernen (vgl. Göhmann 1999, S. 61f). Die Konzentration liegt dabei auf dem Aufbau des persönlichen Identitätsgefühls, der Selbstreflexion und dem kritischen Umgang mit künstlerisch und spielerisch gestalteten Rollenübernahmen (vgl. ebd., S. 62).

Die **gesellschaftspolitische Funktion** von Theaterpädagogik konzentriert sich auf die sozialen Bereiche kommunikativer Verständigung und ist bestimmt durch die Kooperationsfähigkeit innerhalb einer Gruppe, da theatrales Handeln im Ensemble nur möglich ist, wenn sich alle Gruppenmitglieder aktiv am Theaterspiel beteiligen (vgl. Göhmann 1999, S. 62). Daher werden Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft eingeübt, und somit implizit politische Haltungen vermittelt (vgl. ebd.). Auch ein Übertrag der persönlichkeitsbildenden Faktoren eines Arbeitsprozesses in den (politischen) Alltag sollte angestrebt werden, um der gesellschaftspolitischen Funktion gerecht zu werden (vgl. Knitsch/Auge 2009, S. 132).

In der **ästhetischen Funktion** wird der eigentliche besondere Wert theaterpädagogischer Arbeit deutlich: es offenbaren sich ästhetische und kreative Ausdrucksangebote für die Spieler\*innen (vgl. Göhmann 1999, S. 63). Unter Verwendung der ausgebildeten allgemeinen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit werden schöpferische Gestaltungskräfte und künstlerisch-ästhetische Fähigkeiten ausgebildet, und das Spiel durch die Gestaltung der Spielräume mit Licht, Ton, Bild, Requisiten, Masken und Kostümen ergänzt (vgl. ebd.).

Ausgehend von den drei Funktionen von Theaterpädagogik formuliert Göhmann verschiedene Basisziele theaterpädagogischer Arbeit:

- Wahrnehmungsschulung durch Sensibilisierung aller Sinne, Umsetzung von Sinneseindrücken in Bewegung, Steigerung der Reaktionsfähigkeit und der räumlichen und zeitlichen Orientierung;
- Bewegungserfahrungen durch Rhythmus, Dynamik, Tempo;
- Entwicklung der Persönlichkeit und des emotionalen Verhaltens durch Schulung der Kreativität, durch Ausbau von Selbstvertrauen und -bewusstsein, durch Förderung der Selbständigkeit und Erlebnisfähigkeit;
- Übungen zum sozialen und kommunikativen Verhalten durch den Umgang mit sozialen und kulturellen Unterschieden innerhalb der Gruppe, durch eine rücksichtsvolle und verlässliche Zusammenarbeit mit anderen Gruppenmitgliedern, durch den sinnvollen Einsatz des Durchsetzungsvermögens und der Kritikfähigkeit;
- Ausbau kognitiver Fähigkeiten durch gezieltes Beobachten und Umsetzen des Beobachteten, durch angewandte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsbereitschaft, durch die Beschreibung darstellerischer Wirkungen und durch das Erfassen von Gesamtzusammenhängen (Göhmann 1999, S. 125f).

Diese Basisziele werden in meiner theaterpädagogischen Arbeit mit Schüler\*innen eines SBBZs Lernen in jeder Stunde verfolgt und angebahnt. Um verstehen zu können, unter welchen spezifischen Voraussetzungen die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen steht, wird zum Abschluss dieses Kapitels das SBBZ Lernen in Aufbau und pädagogischer Ausrichtung vorgestellt.

## 2.4 SBBZ Lernen

In Baden-Württemberg gibt es neben den Allgemeinen Schulen die Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, kurz SBBZen. An den SBBZen werden Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem bestimmten Bereich beschult. Der Förderbedarf als „das Bedürfnis, Hilfe zum erfolgreichen Lernen zu erhalten“ (Schröder 2005, S. 216), ist erst dann sonderpädagogisch, wenn die Mittel der Allgemeinen Schule nicht mehr ausreichen, um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, und die dortige zusätzliche Förderung keinen Erfolg hat (vgl. ebd.). Sieben Fachrichtungen



werden in Baden-Württemberg unterschieden: Lernen, Hören, Sprache, Sehen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung. An einem SBBZ Lernen werden Kinder mit einer Lernbehinderung beschult. Bei der Lernbehinderung ist das Lehr-/Lerngeschehen umfänglich, langandauernd und schwerwiegend beeinträchtigt (vgl. Schröder 2005, S. 80).

Im Gegensatz zu anderen Behinderungsformen gibt es kein Kind, das von Beginn seines Lebens an lernbehindert ist. Eine Lernbehinderung entwickelt sich aus einer mangelnden Passung zwischen den individuellen Lern- und Handlungsmöglichkeiten eines Kindes, und den bestehenden Lernanforderungen der Allgemeinen Schule heraus (vgl. Weiß 2010). Wird der Zeitpunkt für eine gezielte Förderung in der Allgemeinen Schule verpasst oder bleibt diese Förderung erfolglos, verfestigen sich die Schwierigkeiten zu einer Lernbehinderung, von der jedoch nicht alle Lernbereiche eines Kindes betroffen sind (vgl. Schröder 2005, S. 80; 126f).

Nach Weiß gibt es neben der mangelhaften Passung der Lehr-/Lernprozesse noch weitere Faktoren, welche die Entstehung einer Lernbehinderung begünstigen, falls keine Intervention erfolgt. Zum einen nennt er entwicklungs- und lernerschwerende **biologische Faktoren**, wobei sich vor allem leichtere, diffuse Funktionsstörungen des Zentralnervensystems negativ auf das Lernen auswirken (vgl. Weiß 2010). Bei der Überprüfung von Kindern mit Verdacht auf eine Lernbehinderung kommen standardisierte Intelligenztests wie die K-ABC zum Einsatz. Bei einem Wert zwischen 70 und 85 wird von einer Lernbehinderung gesprochen. Ein Wert unter 70 weist auf eine geistige Behinderung hin. Wichtig ist zu betonen, dass diese standardisierten Verfahren nicht allein für die Begründung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs genutzt werden dürfen, sondern stets durch informelle Verfahren ergänzt werden müssen. Emotionale Intelligenz oder die Fähigkeit, Fragen zu stellen, wird in diesen Tests beispielsweise gar nicht in die Auswertung einbezogen.

Weiß zählt neben den biologischen Faktoren verschiedene entwicklungs- und lernerschwerende **Umwelteinflüsse** auf und macht darauf aufmerksam, dass 80-90 Prozent der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen (vgl. Weiß 2010). Die Kopplung verschiedener Merkmale wie beispielsweise

- die unsichere oder knappe finanzielle Situation der Familie aufgrund eines niedrigen Bildungs- und Erwerbsgrads der Eltern,
- Kinderreichtum in Verbindung mit knappem Wohnraum,
- eine Differenz zwischen der Familiensprache und der in der Schule geforderten Sprache oder
- eine Erziehungspraxis, die das Kind wenig zum Lernen ermutigt und anregt

erhöht die Möglichkeit der Entstehung einer Lernbehinderung (vgl. Weiß 2010).

Wurde bei einem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt, wird es je nach Wunsch der Eltern entweder inklusiv an einer Allgemeinbildenden Schule oder an einem SBBZ Lernen beschult. Das SBBZ Lernen umfasst in den meisten Fällen die Klassen 1 bis 9. Die verschiedenen Klassenstufen sind organisatorisch eine Einheit, unterrichtlich gibt es jedoch eine Trennung zwischen Grundstufe und Hauptstufe, um Rückschulungen zu erleichtern (vgl. Schröder 2005, S. 197). Unterricht findet meistens nur halbtags statt. Eine Klasse umfasst bis zu 14 Schüler\*innen, ist also im Vergleich zu den Klassen anderer Sonderschulformen recht groß. Nur wenige Schüler\*innen werden an die Allgemeinen Schulen zurückgeführt, da das Risiko eines erneuten Scheiterns trotz verschiedener Kooperationsmaßnahmen sehr hoch ist (vgl. ebd., S. 206).

Nach der neunten Klasse wird die Schullaufbahn von den Schüler\*innen mit dem Abschlusszeugnis des SBBZs Lernen abgeschlossen (vgl. Schröder 2005, S. 204). Da dieser Abschluss jedoch aufgrund seines niedrigen Leistungsniveaus von der Gesellschaft nur geringfügig anerkannt wird, versucht das SBBZ Lernen möglichst vielen ihrer Schüler\*innen zu einem höheren Abschluss zu verhelfen (vgl. ebd.). Daher bieten einige Schulen – neben der Möglichkeit der Rückschulung – ein zusätzliches zehntes Schuljahr an, während dem die Schüler\*innen häufig formell in eine nahe gelegene Werkrealschule aufgenommen werden und den Hauptschulabschluss über eine (Fremden-)Prüfung erwerben. Den auf diesem Weg erworbenen Hauptschulabschluss werten jedoch nicht alle Ausbildungsstätten gleichrangig (vgl. Schröder 2005, S. 206f).

Nachdem die Begriffe geklärt wurden, wird nun die Rolle der Spieler\*innen im Spannungsfeld zwischen Grenzen benötigen und Freiheit erfahren erkundet.

### 3. DIE SPIELER\*INNEN

Die Spieler\*innen sind das Herzstück jedes theaterpädagogischen Prozesses, da jede Planung auf sie ausgerichtet ist und ihre Entwicklung im Zentrum des pädagogischen Auftrags steht. Die Spielenden sind jedoch nicht bloße Konsument\*innen des theaterpädagogischen Angebots, sondern selbstständige Akteur\*innen, die forschen, erleben, ausprobieren, fühlen – und das mit ganz unterschiedlichen persönlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen in Bezug auf Grenzsetzungen und Freiheitsstreben.

#### 3.1 Emotional

Theaterpädagogische Prozesse gehen an die Substanz aller am Prozess Beteiligter. Jede Handlung schöpft und entsteht aus dem Selbst der Spielenden und rührt etwas darin an, wandelt es, erweitert es. Es geht darum, die eigene Welt, die eigenen Emotionen auszudrücken. An dieser Stelle soll es um die Grenzen gehen, die jeder einzelne Spieler und jede einzelne Spielerin individuell für sich selbst in diesem Prozess erkennen und setzen muss. Ins Bewusstsein gerückt wurde diese Notwendigkeit für mich durch die Beschäftigung mit dem Veto-Prinzip – ehemals Mischpult-Prinzip – von Maike Plath.

Plath mahnt an, dass viele Menschen – egal welchen Alters – nicht auf der Basis von Integrität und Gleichwürdigkeit handeln, sondern häufig autoritär agieren oder autoritäres Verhalten von anderen einfordern. Über das Grundprinzip des Führens und selbstbestimmten Folgens innerhalb des theatralen Mischpults versucht sie die Spieler\*innen dazu zu befähigen, die eigenen Grenzen und Bedürfnisse zu spüren und ihnen entsprechend selbstbestimmt zu handeln. In der Praxis sieht das so aus, dass ein Teil der Gruppe sich bereit erklärt zu führen und der andere Teil selbstbestimmt zu folgen. Selbstbestimmt deswegen, da die Spieler\*innen auf der Bühne sieben demokratische Führungs-Joker nutzen können, um auf die Regie-Impulse zu reagieren:

1. Tempo: „Tempo bedeutet, dass mir das Spiel gerade zu schnell oder zu langsam geht, beziehungsweise dass ich mich langweile, weil zu wenige Ansagen kommen“ (Plath 2023).
2. Klarheit: „Klarheit ist quasi die Karte zur Barrierefreiheit. Ich kann Klarheit an die Führung zurückmelden, wenn ich etwas nicht verstanden habe, und dabei ist es egal, aus welchen Gründen ich etwas nicht verstanden habe“ (Plath 2023). Es liegt in der Verantwortung der Führung, so zu kommunizieren, dass die Aufträge bei den anderen ankommen.
3. Verantwortung: „Verantwortung kann ich als Spieler\*in an die Führung zurückmelden, wenn ich merke, dass ein Auftrag über die Grenzen anderer Spieler\*innen im Raum gehen könnte. (...) Wenn ich Verantwortung rufe, dann heißt das, dass der Auftrag komplett storniert wird“ (ebd.).
4. Veto: Veto ist der wichtigste der Führungsjoker und bedeutet 'Ich will nicht. Ich weigere mich, den Auftrag zu befolgen.' Die Verweigerung kann auf verschiedene Arten geschehen. Verboten ist nur, den Raum zu verlassen. „Es ist wichtig, dass alle Spieler\*innen grundsätzlich im gemeinsamen Erfahrungsraum bleiben und sich innerhalb dieses Raumes frei für die – für sie gerade stimmige – Rolle entscheiden können“ (ebd.).
5. Störgefühl: Störgefühl kann in der Reflexion verwendet werden und zeigt an, dass irgendetwas mich gerade daran hindert, wirklich da zu sein (ebd.).
6. Freispiel: „Ich steige temporär aus dem gemeinsamen Gruppenprozess aus und beschäftige mich alleine mit dem jeweiligen Gegenstand weiter“ (ebd.).
7. Blick von außen: „Ich nehme eine Helikopter-Perspektive ein und betrachte (und reflektiere) den Prozess von außen“ (ebd.).

Erhält die Gruppe der Folgenden einen Auftrag, den eine Einzelperson nicht ausführen möchte, weil sie innere Widerstände welcher Art auch immer hat, kann diese für sich selbst Verantwortung übernehmen und den Veto-Joker einsetzen. Sie sorgt somit für sich selbst. Es wäre auch möglich, trotz der Widerstände bewusst auf Veto zu verzichten oder die Verwendung des Jokers hinauszuzögern im Sinne einer selbstbestimmten

Herausforderung. Auch bei diesem Vorgehen lernt der\*die Spielende etwas über sich selbst und die eigenen Verhaltensweisen. Durch die Möglichkeit, jederzeit mit den Führungsjokern Grenzen setzen zu können, sobald eine innere Grenze erreicht ist, können sich die Spieler\*innen den Regieanweisungen frei öffnen. Sie sind jederzeit sicher und geschützt.

### 3.2 Kognitiv

Kognitive Begrenzungen im Sinne einer eingeschränkten Wahrnehmung und Verarbeitung von Umwelteinflüssen sind in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen konstant als Grenze vorhanden, wie bereits in Kapitel 2.4 anklang. Dies äußert sich beispielsweise in einer begrenzten Speicherfähigkeit, Schwierigkeiten bei der geführten Lenkung der Aufmerksamkeit oder Konzentrationsstörungen. Für die Spieler\*innen ist diese Grenze ein Lebensthema, welche ihre Freiheit und Teilhabe immer wieder einschränkt und zu vielfältigen Frustrationserlebnissen innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes führt. Viele Schüler\*innen an einem SBBZ Lernen grenzen sich deswegen von ihrer Behinderung ab und versuchen, ihre kognitive Einschränkung durch besonders lautes, teils aggressives Verhalten nach außen hin zu kompensieren mit dem Ziel, ihr Innerstes zu schützen, was wiederum zu Konflikten führt. Die theaterpädagogische Arbeit mit allen Sinnen erfordert viel Aufmerksamkeit und Konzentration. „Konzentration betrifft die geistige Anspannung und das Sammeln der gespannten Aufmerksamkeit, um die Kräfte für das einzufordern, was zu dem Zeitpunkt im Mittelpunkt der Anforderung oder des Geschehens steht“ (Knitsch 2002, S. 28). Im alltäglichen Leben können wir uns schnell von anderen Dingen ablenken lassen, doch im Theater ist das nicht möglich, denn sobald wir anfangen im Kopf zu sein, sind wir nicht mehr in der achtsamen Wahrnehmung dessen, was wir unter unseren Füßen spüren oder wie unsere Stimme klingt (vgl. Knitsch/Auge 2009, S. 16). Übungen zur Wahrnehmung sind wichtiger Bestandteil in der Theaterarbeit. Das Handeln in einem theaterpädagogischem Setting ermöglicht den Spieler\*innen, sowohl die eigenen Grenzen als auch die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen in einem sicheren Umfeld frei wahrzunehmen und langfristig anzunehmen. Sie erfahren, wie sie mit den gesetzten kognitiven Grenze umgehen können, anstatt sie von vornherein zu verleugnen oder anderweitig durch sie behindert und damit eingeschränkt zu werden. Eine wichtige Grundlage für diesen Prozess der Annahme ist die Erkenntnis, dass sich jeder Mensch

seine eigene Wirklichkeit konstruiert, die in der selben Form von niemandem sonst geteilt wird. Im Umkehrschluss kann es eine vollständige Wahrnehmung von Welt genauso wenig geben, wie eine korrekte Einordnung und Verarbeitung der Umwelteinflüsse. Wir alle haben blinde Flecken. Wir alle haben Behinderungen und Einschränkungen. Spannend wird es, wenn wir unsere Wahrnehmung von Welt und unseren Umgang mit den Umwelteinflüssen mit denen anderer Personen vergleichen und in einen Diskurs treten. Göhmann bezeichnet die Erfahrung als wichtigste Voraussetzung zum Theaterspielen, womit er die vielfältigen Einströmungen des Lebens meint, die in einem Selektionsverfahren von jedem Menschen individuell aufgenommen werden (vgl. Göhmann 1999, S. 52). „All diese Erfahrungen bestimmen die Theaterarbeit. Wenn ein Stück gelesen oder eine Szene improvisiert wird, bilden sich fortlaufend Vergleiche mit gemachten Erfahrungen. Sie erst ermöglichen es, Dargestelltes zu verstehen oder auch misszuverstehen“ (ebd.). In dieser Differenzerfahrung zwischen dem Äußeren und dem eigenen Privaten entsteht eine Erkenntnis über das eigene Selbst, über mögliche Lebensentwürfe und damit auch über den möglichen eigenen Platz und Sinn in dieser Welt (vgl. Plath 2014, S. 30). Diese Erkenntnis befähigt die Spieler\*innen dazu, sich ganzheitlich zu akzeptieren und somit ihre Persönlichkeit frei gestalten zu können.

In einem halbjährigen Theaterprojekt auf der Grundlage des Bilderbuches „ICH – Die Welt meiner Gefühle“ von Bimba Landmann beschäftigten wir uns auf Wunsch der Spielenden, alle im Alter zwischen 11 und 16, ausgiebig mit dem Land der Traurigkeit und folgenden exemplarischen Fragen: Wie fühlt sich für dich Traurigkeit an? Wann warst du schon einmal traurig? Was hilft dir, wenn du traurig bist? Wenn deine Traurigkeit ein Tier wäre, welches Tier wäre es? Welchen Ort im Land der Traurigkeit würdest du am liebsten besuchen und warum? In der szenischen Auseinandersetzung mit diesen Fragen näherten wir uns gemeinsam dem Gefühl der Traurigkeit in all seinen Facetten. Dabei war es gleichgültig, welche\*r Teilnehmende welchen IQ hatte oder in einer anderen Weise eingeschränkt war. Was zählte war die Fähigkeit, sich ernsthaft mit diesen Fragen zu beschäftigen und andere Sichtweisen als gleichwertig stehen lassen zu können. Die Grenzen unserer eigenen Gefühlswahrnehmung wurden in der theaterpädagogischen Auseinandersetzung zum spannenden Moment und machten am Ende den Reichtum des Prozesses aus.

### 3.3 Physisch

Der Körper der Spielenden steht bei der Theaterproduktion sowie in der Zuschauerwahrnehmung stets im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Hruschka 2016, S. 86). Bei der Verkörperung einer Rolle sind die Darsteller\*innen auf der Bühne Menschen und als Darsteller\*innen zugleich Zeichen für Menschen (vgl. ebd., S. 90). Dabei sind sie mit der Differenz zwischen dem eigenen Körper und dem eigenen, möglichen Bewegungsspektrum einerseits, und den beschriebenen Fähigkeiten der Rolle andererseits konfrontiert. Sommer bezeichnet dies als Phänomen der geborgten Körperlichkeit (vgl. Sommer 2020, S. 10). „Wir schlüpfen in Rollen, die ein anderes Körperbild in uns evozieren als es unser eigenes ist, spielen einen Körper, der anders funktioniert, wahrnimmt, (...) andere Limitierungen aufweist, uns Grenzen setzt oder die eigenen erweitert“ (ebd.). Jeder Körper hat Grenzen und begrenzt die jeweiligen Möglichkeiten des Ausdrucks. Was ist, wenn die Rolle als körperlich kräftig und schwer beschrieben ist, ich aber spindeldürr bin? Oder die Rolle ist alt, ich bin aber noch jung und agil? Die Spieler\*innen sind darauf angewiesen, neue, kreative Wege zu finden, diesen anderen Körper darzustellen, ohne ihn direkt abbilden zu können. Beim Spiel mit den Gegensätzen von dem *Was ist* und dem *Als ob* greifen Spieler\*innen zu Beginn gerne auf stereotype Darstellungsweisen zurück. Jede alte Person geht im Zuge dessen gebückt und hat einen Gehstock. Eine Erklärung hierfür kann bei Sommer abgeleitet werden, der darauf hinweist, dass nicht professionelle Spieler\*innen stärker auf den eigenen Körper in seiner eigenen Verfassung verwiesen sind, da ihnen die Methoden der Verfremdung noch nicht bekannt sind und die Rolle im theaterpädagogischen Kontext immer im Dienst des\*r Spielenden steht und nicht umgekehrt (vgl. Sommer 2020, S. 10). Spannender ist es jedoch zu erforschen, was die Qualität der Bewegung ausmacht, die uns suggeriert, die Person sei alt. Mit diesen Qualitäten kann dann weiter experimentiert werden. Die Beschäftigung mit der Bewegungslehre nach Rudolf von Laban ist hier ein möglicher begrenzender Schlüssel zum Tor der Ausdrucksfreiheit. Bewegungen werden nach Laban anhand von sechs großen Kategorien beschrieben, die die Tanzpädagogik und Choreografin Katja Körber prägnant zusammengefasst hat:

1. Körper: „Welche Bewegung wird mit dem Körper ausgeführt und welche Körperteile sind beteiligt?“
2. Raum: „Wohin im Raum bewegt sich der Körper?“

3. Antrieb: „Mit welcher Dynamik wird eine Bewegung ausgeführt?“
4. Form: „Wie verändert sich die Körperform durch eine Bewegung?“
5. Beziehung: „Welche Beziehung besteht zwischen Bewegungen oder Personen?“
6. Phrasierung: „Wie läuft Bewegung zeitlich ab?“ (Körper 2021, S. 121)

Diese Hauptkategorien können jeweils noch in viele feinere Parameter ausdifferenziert werden. Unter der Kategorie *Antrieb* finden sich beispielsweise die Faktoren Zeit (langsam – schnell), Gewicht (schwer – leicht), Raum (direkt – indirekt) oder Spannung (entspannt – angespannt). Hier kann die Spielleitung individuell auf die Fähigkeiten der Spieler\*innen eingehen und die Übungssituation so herausfordernd aber nicht überfordernd für jede\*n Einzelne\*n gestalten. Mit diesen Parametern können die Spieler\*innen dann beispielsweise Menschen am Bahnhof beobachten oder gefilmtes Recherchematerial auswerten. Der Fokus auf die Kategorien und Parameter begrenzt die Wahrnehmung der Spieler\*innen und bündelt sie, wodurch sie den Lerngegenstand, beispielsweise der Gang eines Menschen mit extremem Übergewicht, detaillierter erforschen können, um diese Ergebnisse rückführend in eigene Bewegung zu übersetzen. Diese neu geschaffene Bewegung wird frei sein von Klischees und erweitert gleichzeitig das Bewegungsrepertoire des\*r Spielenden. Ohne die vorab getroffene Begrenzung durch Kategorien wäre die Auseinandersetzung mit dem Körper und der daraus resultierenden Bewegungsqualität der Rolle sehr viel beliebiger und somit weniger tiefgreifend und ästhetisch gewesen. Zudem können mit diesem System Bewegungen gezielt beschrieben, beeinflusst und produziert werden unabhängig von Begabung oder Vorwissen der Spieler\*innen (vgl. Körper 2021, S. 122).

Der Körper kann nicht nur von seinen eigenen physischen Eigenschaften begrenzt sein, sondern auch aktiv durch die spielenden Akteur\*innen selbst begrenzt werden. Besonders häufig wird dieses Setzen körperlicher Grenzen als ästhetisches Mittel in der Performancekunst genutzt. Ziel ist es dabei, die eigenen Gewohnheiten und den eigenen Körper so weit zu begrenzen, dass die gewohnten Mechanismen und Handlungsmuster nicht mehr funktionieren, wodurch neue kreative Wege gefunden werden müssen, um eine Aufgabe zu erledigen. Der Ausdruck gelangt zu neuer Freiheit. Bogart beschreibt in



ihrem Buch die Geschichte des Photorealisten Chuck Close, der sich in seiner Art zu malen starke Grenzen setzte. Er tat dies, um über seine bisherige Handwerkskunst hinauszuwachsen. „Er hatte das Gefühl, dass diese Begrenzungen, entweder struktureller oder materieller Natur, seine Kreativität auf die Probe stellten und seine Leistung vergrößerten“ (Bogart 2015, S. 61f). Dann erlitt Close einen Schlaganfall mit halbseitiger Lähmung. Doch anstatt vor dieser körperlichen Grenze zu kapitulieren nahm er sie als Herausforderung an. „Diese massive Einschränkung, die alles übertraf, was er sich selbst je hätte ausdenken können, ermutigte ihn, seinen Ansatz wesentlich zu verändern, und daraus entstanden die vielleicht bemerkenswertesten Arbeiten seines Lebens“ (Bogart 2015, S. 62). In der theaterpädagogischen Arbeit mit Schüler\*innen kann das Mittel der aktiven körperlichen Begrenzung für die Figurenarbeit produktiv sein. „Im Theater bringen die Spieler ihre Haltungen und Verhaltensweisen, ihre eigene Körperlichkeit, in die Darstellung ein – als Stoff und Werkzeug, als Material und Bedeutungsträger. Dazu gehört der gesamte Habitus eines Menschen – charakteristische Haltungen, Gesten und die Stimme, deren Klang das Unverwechselbare einer Person ausmacht“ (Hruschka 2016, S. 86). Wenn nun mit dem Bild gearbeitet wird, die Oberarme seien an den Körper angeklebt, entsteht eine hohe Bewusstheit für diesen Bereich des Körpers und eine neue Körpersprache, die zu einem Charakteristikum der zu verkörpernden Figur führen kann und gestaltbare Freiräume öffnet.

Neben den Spieler\*innen befindet sich auch die Spielleitung in einem ständigen Prozess zwischen Grenzen setzen und Freiheit geben, was im folgenden Kapitel näher thematisiert wird.

## 4. DIE SPIELLEITUNG

Die Aufgabe der Spielleitung ist es unter anderem, den Spieler\*innen Grenzen zu setzen und einen Rahmen zu kreieren, in dem kreative Freiheit entstehen kann. Es ist notwendig, Grenzen zu etablieren, einzufordern und zu wahren, die beispielsweise den sicheren Raum als Basis für alle theaterpädagogischen Prozesse gewährleisten. Diese Grenzen sind Aufgabe der Spielleitung. Sie muss sich aber auch an bestimmten Stellen im Prozess zurücknehmen und Aufgaben abgeben können. Wann welches Verhalten der Spielleitung

gefordert ist und welche Freiheiten niemals durch die Spielleitung begrenzt werden dürfen wird nachfolgend aufgezeigt.

#### 4.1 Die Spielenden begrenzen

Ab der ersten Begegnung mit einer neuen Gruppe muss die Spielleitung klare Grenzen setzen und Abläufe etablieren, die über den gesamten Zeitraum des gemeinsamen theaterpädagogischen Prozesses gelten. Gemeint sind gleichbleibende Rituale, aber auch transparente Regeln mit Sanktionen, die ein Miteinander auf der Basis von Respekt, Vertrauen und Sicherheit gewährleisten. Meinen Spieler\*innen am SBBZ Lernen fällt es oft schwer, sich an Regeln zu halten und sich in eine Gruppe zu integrieren. Ein Mangel an Selbstwert- und Sicherheitsgefühl aufgrund ihrer bisherigen Biografie und eine damit verbundene generelle Angriffshaltung können ebenso als Erklärung dienen, wie eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (kurz: ADHS). Sanktionen, die konsequent und verlässlich von der Spielleitung nach Regelverstößen durchgesetzt werden und einem transparenten Handlungsplan folgen, begünstigen interessanterweise die Ensemblebildung: Die Spieler\*innen haben dadurch einen verlässlichen Rahmen, der für alle in gleichem Maße gilt. Wichtig ist bei der Sanktionierung, dass zwischen Person und Verhalten getrennt wird. 'Du erfährst diese Sanktion aufgrund deines grenzüberschreitenden Verhaltens. Trotzdem schätze ich dich als Person.' Unterstützt wird diese Haltung dadurch, dass die Spielleitung den Regelverstoß sachlich als logische Konsequenz des Verhaltens ahndet. Wenn die Sanktion erledigt ist, wird der\*die Teilnehmer\*in wieder ohne Vorbehalte ins Spiel aufgenommen (vgl. auch Plath 2014, S. 126). Zudem teile ich folgende Beobachtung von Plath: Je konsequenter Sanktionen durchgesetzt werden, desto schneller werden sie nicht mehr benötigt (vgl. Plath 2014, S. 125). Die dadurch begünstigte Ensemblebildung ist wiederum evident für einen fruchtbaren Theaterprozess.

Vollkommene Handlungsfreiheit im Theaterprozess – das klingt erstrebenswert. Es verhält sich aber wie mit dem leeren Blatt: Sie blockiert. Vor lauter Möglichkeiten wissen die Spieler\*innen nicht, wo sie ansetzen sollen und machen am Ende gar nichts. Dies gilt verstärkt für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, die sich wenig zutrauen und schnell in ein Gefühl der Überforderung kommen. Paradoxerweise sind es daher gerade die Begrenzungen, die Freiheit ermöglichen. Innerhalb gesetzter Grenzen können die Spielenden endlose Variationen und

Gestaltungsfreiheit finden (vgl. Bogart 2015, S. 60). Plath spricht in diesem Zusammenhang von „Arbeitsgefäßen“. Diese Arbeitsgefäße müssen von der Spielleitung so geformt werden, dass sie Orientierung und Halt geben. Gleichzeitig müssen sie aber so offen sein, dass die Spieler\*innen Eigenes austesten, sowie die Welt der unbegrenzten Möglichkeiten stets im Blick behalten können (vgl. Plath 2014, S. 54f). Dies gelingt, in dem die Spielleitung den Spieler\*innen ein Angebot an Wissen und Möglichkeiten zur Verfügung stellt, aus dem diese dann frei aussuchen können, was sie benötigen und was sie interessiert. „Dieses Angebot darf nicht (...) an Erfolgsdruck und Bewertung gekoppelt sein“ (Plath 2014, S. 54). Das theatrale Mischpult bietet einen Weg dahin. Die Spielleitung nimmt statt einer bestimmenden Haltung eine ermöglichende Haltung ein. Sie stellt alles Wissen zur Verfügung, und schafft gleichzeitig künstliche Begrenzungen, die dazu geeignet sind, dass die Spieler\*innen den nächsten Schritt einer eigenen Erkenntnis gehen können. Dafür ist neben theaterpädagogischem Fachwissen, Persönlichkeitsstärke, Empathie und Offenheit die Bereitschaft notwendig, „in jedem anderen Menschen verborgenes Potenzial zu erahnen und dieses offenzulegen“ (ebd., S. 57).

Damit diese Schritte der nächsten Erkenntnis gegangen werden können, müssen die Aufgaben – die den Spieler\*innen innerhalb des theaterpädagogischen Prozesses von der Spielleitung gestellt werden – so gewählt und aufbereitet sein, dass sie von allen Teilnehmer\*innen gelöst werden können. In meiner Arbeit bedeutet das mitunter, Arbeitsaufträge nicht nur auditiv zu präsentieren, sondern visuelle Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, um den kognitiven Arbeitsspeicher der Spieler\*innen zu entlasten, Arbeitsaufträge klar und durchdacht zu formulieren, den Spieler\*innen in Gruppenphasen begrenzte Rollen zuzuweisen, damit jede\*r einen Weg in die Gruppenarbeit findet und es zu weniger Konflikten kommt sowie Übungen nach dem Motto 'weniger ist mehr' auszuwählen. Letzteres meint, aus der Fülle an theaterpädagogischen Übungen einige wenige auszusuchen, die in Varianten immer wieder mit dem Ensemble durchgeführt und auch in eine Abschlussinszenierung als Spielprinzip integriert werden können. So bekommen die Spieler\*innen immer neue und tiefere Lernmöglichkeiten angeboten, ohne dass sie die sicheren Grenzen des Bekannten verlassen müssen. Innerhalb des Spiels helfen begrenzende, individuelle Anweisungen auch professionellen Spieler\*innen, zu neuem Ausdruck zu finden, wie Anne Bogart beschreibt. Dies können eher simple Begrenzungen sein, wie im richtigen Licht zu bleiben oder den Text in einer bestimmten Art und Weise zu sprechen; manchmal muss aber auch

eine komplexe Choreografie absolviert, und dabei ein bestimmtes Lied gesungen werden. „Solche Begrenzungen laden den Schauspieler dazu ein, sich ihnen zu stellen, sie aufzubrechen, zu überschreiten“ (Bogart 2015, S. 61).

#### 4.2 Sich selbst begrenzen

Nicht nur die Spieler\*innen benötigen Grenzen durch die Spielleitung, um frei handeln zu können. Auch die Spielleitung selbst ist auf Grenzziehungen angewiesen. Eine Grenze, die sowohl die Spieler\*innen als auch die Spielleitung schützt, ist die der professionellen Distanz. Natürlich möchte ich als Spielleiterin von meinen Spieler\*innen in der Theater-AG gemocht und akzeptiert werden. Ich muss aber anerkennen, dass ich alleine aufgrund meines Alters und meiner Aufgabe als Spielleitung im Inszenierungsprozess eine gesonderte Rolle habe. Verantwortungsvolle Nähe zwischen Spieler\*innen und Spielleitung sowie ein konstruktives, wertschätzendes Miteinander, in dem jede\*r von jeder\*m lernen kann, entstehen dann, wenn die Positionen klar abgegrenzt sind (vgl. Plath 2014, S. 48).

Zudem muss ich mich als Spielleitung von Aufgaben abgrenzen, die nicht in meinem Kompetenzbereich liegen. Das betrifft in meinem Fall beispielsweise die therapeutische Aufarbeitung von Themen, die bei einzelnen Spieler\*innen durch das theaterpädagogische Handeln aufkommen, als auch den Umgang mit technischen Aufgaben. In ersterem Fall biete ich zwar eine Auszeit für den\*die Spieler\*in an oder stehe für eine Umarmung zur Verfügung, wenn dies gebraucht wird. Ich gehe aber inhaltlich nicht auf das Thema ein, da ich hier keine Hilfe sein kann. Besser ist es, nach der Stunde auf die Schulsozialarbeit oder außerschulische Anlaufstellen hinzuweisen und gegebenenfalls den Kontakt herzustellen. Im zweiten Fall muss ich mich stets fragen, in welcher Hinsicht ich selbst Unterstützung brauche, um den eigenen Qualitätsansprüchen und den Anforderungen der Gruppe gerecht werden zu können (vgl. Hruschka 2016, S. 51). Wo muss ich also eine Grenze setzen? Die Bitte um Unterstützung sowie die Delegation von Aufgaben fällt mir persönlich noch sehr schwer, jedoch kann sich die Spielleitung sehr viele Frustrationserlebnisse sowie Zeit sparen und sogar neues Lernen, wenn Experten zu Rate gezogen werden. Diese gesparte Zeit und Energie kann die Spielleitung viel besser in die Bereiche investieren, in denen ihre Kompetenzen liegen. Eine kostenlose Unterstützung bei der Aufgabenbewältigung im theaterpädagogischen Kontext erhalten Spielleitungen in Baden-Württemberg durch die Theatermultiplikator\*innen. Diese können

zu einem bestimmten Thema angefragt werden und stehen dann beratend und unterstützend zur Seite.

Doch auch innerhalb des eigentlichen Kompetenzbereichs einer theaterpädagogischen Spielleitung – der Inszenierungsarbeit und der allgemeine Umgang mit theaterpädagogischen Mitteln zur Gestaltung von ästhetischen und persönlichen Bildungsprozessen – muss sie sich selbst begrenzen, um den Spieler\*innen Freiheiten zu ermöglichen, damit das Stück ein Produkt der Gruppe wird, und nicht das der Spielleitung. Diese Zurückhaltung betrifft hauptsächlich die gruppendynamische Performingphase, klingt aber auch schon in der Normingphase an. „Zu viel Kontrolle bedeutet normalerweise, dass man der Spontaneität der Schauspieler (...) nicht genügend vertraut“ (Bogart 2015, S. 158). Natürlich entstehen bei mir als Spielleitung Ideen und mögliche Verknüpfungen des vorhandenen Materials. Die Spieler\*innen entwickeln jedoch eigene Ideen, die oftmals besser sind und die es in jedem Fall verdienen, dass ihnen Raum zur Umsetzung gegeben wird. Die Fähigkeit, eigene erste Impulse zu begrenzen und offen und neugierig zu bleiben für die Angebote der Gruppe, ist die Basis dafür, dass etwas wirklich Neues aus der Gruppe entstehen kann. Die Verantwortung für das Projekt behält die Spielleitung zu jeder Zeit (vgl. Hruschka 2016, S. 50). Zudem ist es gut, trotz allem eine Vorstellung in der Hinterhand zu haben, die eingebracht werden kann, wenn die Spieler\*innen Gefahr laufen, sich in Improvisationen zu verlieren.

#### 4.3 Nicht begrenzen

Es gibt Freiheiten, die die Spielleitung nicht durch Grenzsetzungen antasten darf. Hierzu zählen einerseits alle Freiheiten, die eine fragende, kritische Auseinandersetzung mit Welt erst ermöglichen und dadurch Bildungsprozesse anstoßen, wie die Redefreiheit oder auch die Meinungsfreiheit (vgl. Plath 2014, S. 46). Etwaige Vorgaben oder Bewertungsraster würden bei den Spieler\*innen lediglich dazu führen, potentiell erwünschte Antworten zu geben, um der Spielleitung zu gefallen. So können aber keine eigenen Wachstumsprozesse in Gang gesetzt werden, durch die eine neue Freiheit entstehen könnte. Bezogen auf den 2006 erschienenen Dokumentarfilm *Der Hexer in Niedernhall* von Gunther Merz schildert Hruschka, wie eine Spielleitung in ganz anderer Weise durch ihr Verhalten den Spielenden Freiheiten entzieht, die für die theaterpädagogische Arbeit unabdingbar sind:

Er schafft finanzielle Abhängigkeitsverhältnisse, intimisiert und emotionalisiert immer wieder die Beziehung zu einzelnen Teilnehmern – oder grenzt sie willkürlich vom Probenprozess aus. Kennzeichnend (...) sind Krisenszenarien, aus denen 'wechselseitige Verletzungen, Entblößungen und Beschämungen' hervorgehen (Hruschka 2016, S. 48).

Ethische Grundsätze werden reihenweise missachtet, wie beispielsweise die Wahrung der persönlichen Distanz und das basieren der gemeinsamen Arbeit auf Freiwilligkeit. Im theaterpädagogischen Prozess sind die Spieler\*innen immer wieder mit eigenen Schamgefühlen konfrontiert. In der Psychologie ist Scham der Versuch, seelische oder körperliche Merkmale und Verhaltensweisen vor Entdeckung zu verbergen und stellt somit einen wertvollen Schutzmechanismus dar (vgl. Knitsch 2002, S. 30). Gerade in einem Feld wie der Theaterpädagogik, in der Schamängste zum Alltag gehören, da die Spieler\*innen herausgefordert sind, sich vor anderen zu zeigen mit all ihren Stärken, aber auch ihren Verletzlichkeiten, ist ein Verhalten – wie es oben beschrieben wird – absolut untragbar und als Machtmissbrauch der Rolle zu werten. Wir als Spielleiter\*innen müssen uns stets bewusst sein darüber, dass die persönliche Würde verletzlich ist und eine äußerst intime Grenze anzeigt, die in keinsten Weise und zu keiner Zeit überschritten werden darf (vgl. Knitsch 2002, S. 30).

Auf die Wichtigkeit der Wahrung der *künstlerischen* Freiheit der (Schau-)Spieler\*innen weist Anne Bogart hin, wenn sie beschreibt, dass sie in entscheidenden Momenten, in denen ein\*e Spieler\*in mit den schwierigsten Stellen des Stücks beschäftigt ist, Raum lassen muss, selbstständig daran arbeiten zu können. Würde sie ihre ganze Aufmerksamkeit in dieser Probenphase auf diese\*n Spielende\*n richten, hätte ihr Verlangen, endlich einen Weg durch die Szene zu finden, den\*die Spieler\*in vermutlich völlig blockiert (vgl. Bogart 2015, S. 147f). Es gilt also als Spielleitung immer wieder, die eigene Erwartungshaltung kritisch zu hinterfragen, mit der Grenzen gesetzt werden wollen. Nutzt diese Grenzsetzung wirklich dem, was erreicht werden soll? Und steht der damit verbundene Freiheitsverlust auf Seiten der Spieler\*innen im Verhältnis zu dem, was durch diese Grenze neu entstehen soll? Wiegt der Freiheitsgewinn, der am Ende steht, auch für die Spieler\*innen mehr, als der Verlust, der durch die Einschränkung zwangsläufig entsteht? Wenn ich diese Fragen mit Nein beantworten muss, darf ich eine geplante Eingrenzung aus theaterpädagogischer Sicht nicht vornehmen.

#### 4.4 Exkurs: Große Namen setz(t)en Grenzen

Bekannte Theatermacher wie Brecht oder Tschechow wussten um das kreative Potential der Grenze und Begrenzung und nutzten es, um zu neuen Wegen des theatralen Ausdrucks zu kommen. Ein Beispiel hierfür ist die Übung „Die Schwelle überschreiten“ aus der Tschechow-Methode, die wie ein Ritual funktioniert und den Übergang vom *Alltags-Ich* in die kreative Verfassung des *höheren Ich* fördert (vgl. Hentschel 2022, S. 100). Kern der Übung ist, dass der Spielende einen Strich durch sein Zimmer zieht, der nun die Schwelle zur Bühne darstellt. An diese Schwelle tritt der Spielende mit der Absicht heran, den Grad der inneren Aktivität zu erhöhen, dieses gesteigerte Level festzuhalten und diese erhöhte Aktivität nach dem Übertreten der Schwelle auszustrahlen. Die Übung kann alleine oder als Gruppe ausgeführt werden. Tschechow nutzte das Ritual des innerlichen Überschreitens der Schwelle laut Hentschel zu Beginn einer Probe oder Aufführung, wobei der Grad der Bewusstheit zum Gelingen der Übung maßgeblich beiträgt (vgl. Hentschel 2022, S. 101). „Es geht darum, in der Lage zu sein, ganz klar von einer alltäglichen in eine künstlerische und von der künstlerischen in die alltägliche Verfassung zu wechseln“ (ebd., S. 102). Erst durch dieses Überschreiten der Grenze vom Alltags-Ich zum höheren Ich wird der Spielende befähigt, der eigenen Inspiration bezogen auf die auszufüllende Rolle frei folgen zu können (vgl. ebd., S. 103).

Bertolt Brecht zog mit dem epischen Theater eine Grenze zwischen dem Verkörpern einer Rolle und dem Zeigen der eigenen Haltung zur Figur. Er wollte damit das Publikum aktivieren, eigenständig zu denken und Perspektivwechsel vorzunehmen, anstatt sich *nur* von der Darstellung faszinieren zu lassen. Er wollte das Publikum zu einer Freiheit des Denkens befähigen durch die getroffenen Begrenzungen, die sich in den Verfremdungsprinzipien widerspiegeln. Methoden der Verfremdung sind beispielsweise die Übertragung des Spieltextes in die dritte Person, das Tauschen der Rollen, die Distanzierung von der Figur, das Zeigen des Zeigens oder das Mitsprechen von Kommentaren und Spielanweisungen (vgl. Hentschel zit. n. Czerny 2011, S. 91f). Brecht setzte somit auch eine Grenze zwischen dem erzählten Inhalt und dem, was der\*die Zuschauer\*in daraus folgerte und für das eigene Leben lernte. Es ging nicht mehr um das Mitfühlen, sondern um das Mitdenken und das Treffen von eigenen Entscheidungen. Für die Schauspieler\*innen war diese neue Spielweise eine Erweiterung ihres bisherigen Ausdrucks- und Gestaltungsrepertoires. Eine Figur wird bei Brecht über das Mittel der

Beobachtung und der damit verbundenen Distanzierung ausgestaltet. „Ziel der Brechtschen Schauspielästhetik ist es, (...) dass sich die SchauspielerIn dieses Prozesses vom Spieler zur Figur bewusst wird und schließlich dadurch auch dem Publikum ihre doppelte Anwesenheit zeigen kann“ (Czerny 2011, S. 91). Durch die gezeigte Grenze zwischen Spieler-Ich und Figuren-Ich mithilfe des gestischen Zeigens und anderer Verfremdungseffekte wird der\*die Zuschauer\*in im epischen Theater zu einer neuen Freiheit des Denkens befähigt. Eine andere Grenze wird dadurch jedoch durchbrochen: die Grenze zwischen Publikum und Spieler\*innen. Die 'vierte Wand'.

Nachdem im bisherigen Text die am theaterpädagogischen Prozess beteiligten Menschen Gegenstand der Betrachtung waren, wird es nachfolgend um die Dinge gehen, mit denen diese Akteure während des Prozesses umgehen (müssen).

## 5. STOFF

Der Stoff ist der „Ausgangspunkt einer Spielidee, die mit theatralen Mitteln umgesetzt wird“ (Czerny 2011, S. 163). Er bildet also die thematische Grundlage, auf der ein Theaterstück entsteht. Das Ziel der Auseinandersetzung mit dem Stoff sind gemeinsam entwickelte Geschichten, Choreografien, Lieder und Interaktionen, die das Thema manifestieren. „Theater ist ein Medium des Konkreten, Sinnlichen, Besonderen. Das Thema wird hier nicht in einem abstrakten Sinne 'abgehandelt' wie bei einem Aufsatz. Thematische Schwerpunkte sind lediglich Hilfskonstruktionen für die eigentliche szenische Arbeit“ (Hruschka 2016, S. 32). Die Entscheidung für eine stoffliche Grundlage steht zu Beginn eines theaterpädagogischen Inszenierungsprojekts. Gehe ich von einem vorhandenen Text oder Thema aus, aus dem ich den Stoff ableite? Lasse ich mich von den Wünschen eines potentiellen Publikums bei der Stoffauswahl leiten oder generiere ich den Stoff anhand der Impulse, die in freien Improvisation von den Spieler\*innen gegeben werden? Je nach Vorgehensweise sind andere Grenzen und Freiheiten nötig und möglich. In der folgenden Diskussion wird von einem Stoff ausgegangen, der aus einem literarischen Basistext hervorgeht. Laut Mattenklott kann sich die szenische und darstellerische Phantasie nämlich erst dann vollständig entfalten, wenn sie sich innerhalb eines eingegrenzten Rahmens bewegt und sich darin etwas Fremdem gegenüber sieht, mit dem sie sich auseinandersetzen kann (vgl. Mattenklott 2007, S. 222). „Der Text regt zunächst die subjektive Vorstellungskraft der Spielenden an, um eigene und fremde Denk-



und Vorstellungswelten auszuprobieren und neue Perspektiven zu erkunden mit dem Ziel sie im Theaterspiel zur Entfaltung zu bringen“ (Czerny 2011, S. 164). Dabei ist es die Aufgabe der Spielleitung vorab zu prüfen, ob die Widerständigkeit und Fremdartigkeit der literarischen Vorlage wirklich dafür geeignet ist, alle Beteiligten über die gesamte Dauer des Projektzeitraums in einen intensiven Prozess der Annäherung und Abgrenzung zu verwickeln (vgl. Hruschka 2016, S. 133). In der Arbeit mit Texten allgemein und Klassikern im besonderen ist das Ziel nicht die werktreue Umsetzung der literarischen Vorlage – was als Vorhaben generell streitbar ist – sondern „die fruchtbare Kombination eines literarischen Textes mit den Lebenswelten der Akteure, so dass von beiden Seiten die Vorteile zum Tragen kommen“ (Hruschka 2016, S. 133). Ehrfurcht und Demut vor dem klassischen Werk sind dabei hinderlich. Vielmehr braucht es Mut, den Text radikal zu kürzen, Handlung zu überspitzen oder sogar an manchen Stellen zu parodieren (vgl. Hruschka 2016, S. 134).

Die Theaterpädagogin Gabriele Czerny schlägt in ihrem SAFARI-Konzept zwei Vorgehensweisen vor, mit der Textgrundlage im theaterpädagogischen Prozess an Schulen umzugehen und diese jeweils in anderer Art und Weise zu begrenzen: Sie kann „Steinbruch“ oder „Fundstück“ sein (vgl. Czerny 2011, S. 165). Wird der Basistext als Fundstück verwendet, ist er lediglich Impulsgeber für die Suche nach weiterem Material, welches ähnliche oder abweichende stoffliche Schwerpunkte setzt. Aus dieser Vielzahl von Vorlagen – die beispielsweise als Collage verknüpft werden – ergibt sich ein neues, frei ausgestaltetes Ganzes. Bei dem Gebrauch der textlichen Grundlage als Steinbruch werden die verschiedenen stofflichen Überthemen aus dem Text gefiltert und diese dann als Projektionsfläche für eigene Ideen genutzt. Sie bleiben zwar in ihren Grundzügen erkennbar, werden aber neu gedeutet. Egal ob Fundstück oder Steinbruch: In beiden Vorgehensweisen eignen sich die Spieler\*innen das Textmaterial so an, dass sie es in der theaterpädagogischen Auseinandersetzung eingrenzen, verändern oder verfremden können (vgl. Czerny 2011, S. 166).

Generell formuliert Czerny fünf relevante Aspekte für den Umgang mit Stoff:

1. Der Stoff besteht aus Text, Film, Bild und Lebenswelt und bildet die thematische Grundlage des Spiels.
2. Der Stoff kann durch Improvisation verändert, verfremdet, ergänzt, erweitert und weitergespielt werden.

3. Der Stoff braucht genügend kreatives Potential, um die Phantasie und die freie Vorstellungskraft der Spieler\*innen anzuregen. Er soll sie zu ganzheitlichen Darstellungen mit allen Sinnen unter Einbezug der Sprache herausfordern.
4. Der Stoff muss sich in Szenen und Bilder übersetzen lassen.
5. Innerhalb des Stoffes sollen Möglichkeiten der freien Ausgestaltung durch die Spieler\*innen angelegt sein (vgl. Czerny 2011, S. 167).

## 6. ÄUßERE FAKTOREN

Bildungs- und Lernprozesse entwickeln sich nicht losgelöst von den äußeren Faktoren Raum, Zeit und finanzielle Mittel, die im theaterpädagogischen Kontext oftmals nicht frei wählbar und verfügbar sind. Dies erfahre ich in meiner eigenen Arbeit in der Schule täglich. Um die spezifischen Grenzen der äußeren Faktoren, aber auch die damit verbundenen Chancen geht es im folgenden. Vorab sei bereits angemerkt, dass die auftretenden Grenzen als kreative Verbündete begrüßt werden sollten. Die Reibung mit diesen Grenzen führt unweigerlich zu Disharmonien und persönlichen Verstimmungen. „Das ist ein kreatives Problem, das gelöst werden muss, und es führt zu Ausdruck und Artikulation“ (Bogart 2015, S. 171) und damit zu neuer Freiheit.

### 6.1 Raum

Die Schule, an der ich die Theater-AG leite und hauptberuflich als Sonderpädagogin unterrichte, ist in einem denkmalgeschützten Backsteingebäude untergebracht. Die einzelnen Räume wirken gemütlich und hell, sind aber klein und wenig flexibel nutzbar. Eine größere Aula oder einen Veranstaltungsraum mit Bühne gibt es nicht. Schulversammlungen finden deswegen nur bei trockenem Wetter auf dem Pausenhof oder in angemieteten Räumlichkeiten statt. In manchen Schuljahren konnte ich den Gymnastiksaal der städtischen Turnhalle für die Theaterarbeit nutzen; einmal den Bühnenraum einer nahe gelegenen Realschule. Aufgeführt werden musste jedoch am Ende immer wieder in einem provisorisch hergerichteten Klassenzimmer oder dem Gemeindehaus, das aber wiederum nicht für die Proben zur Verfügung gestellt wurde. Ein

Raumwechsel innerhalb des Proben- bzw. Aufführungsprozesses kann die Spieler\*innen stark verunsichern, da Bühnenwege und Distanzen dadurch verändert werden und Akustik und Raumgefühl fremd sind – eine sehr unbefriedigende Raumsituation für alle Mitglieder der Theater-AG. Umso mehr wenn man bedenkt, „dass durch die Entscheidung für einen Raum ein bestimmter Begriff von Theater und somit ein Rahmen vorgegeben ist, in dem sich die inszenatorische Arbeit bewegt“ (Hruschka 2016, S. 68). Der Raum prägt die sich entwickelnden Szenen mit, weshalb ein erarbeitetes Stück nicht zwangsläufig mit der selben Wirkung in andere Umgebungen versetzt werden kann – außer dieses Moment wird bereits in die Inszenierung einbezogen. Schöpferische Räume können im Prinzip überall entstehen, „wirken jedoch vor allem dann motivierend und anregend, wenn sie einen 'ablenkungs- und unterbrechungsfreien Rahmen' bieten, damit sich Aufmerksamkeit und Konzentration einer Gruppe füreinander und für das gewählte Thema einstellen können“ (Sachser 2009 zit. nach Hruschka 2016, S. 69).

Das Fehlen geeigneter Theaterräume kann zu einer Resignation bei Theaterschaffenden führen, es kann aber auch schöpferische Energien freisetzen, indem Alltagsräume kreativ umgedeutet oder die Architektur der Schule, der öffentliche Raum der Stadt oder ganze Landschaften zum Ausgangspunkt einer Inszenierung avancieren (vgl. Hruschka 2016, S. 72 und S. 76). Auf professioneller Ebene zeigen vor allem Gruppen der freien Szene, wie öffentliche Orte zum Kunstraum umgedeutet werden können. Dies führt zu einem neuen, veränderten Blick auf die alltägliche Umgebung. So bespielten Gruppen der Freien Tanz- und Theaterszene Stuttgart im Rahmen der Reihe *Interventionen* im Sommer 2022 das leerstehende Metropolkino und im Jahr zuvor einen ungenutzten Wasserspeicher. Durch Aktionen wie diese wird auf Leerstand aufmerksam gemacht, dieser produktiv genutzt und zugleich gezeigt, welches Potential sowohl in den bespielten Räumen als auch ihrer freien, künstlerischen Ausgestaltung liegt. Die Gruppe Lokstoff hat das Spiel an ungewöhnlichen Orten zu ihrem Konzept gemacht. Stoffgrundlage sind bekannte Werke wie Kafkas *Die Verwandlung*, aber durch das ungewöhnliche Raumkonzept bekommt der Text eine neue Deutungsebene und der Zuschauer wird auf ungewohnte Weise angesprochen (vgl. auch Hruschka 2016, S. 80). All dieses Potential an kreativer Freiheit, das durch die begrenzte Verfügbarkeit von klassischen Theaterräumen und die Suche nach neuen Räumen erst entstehen konnte, wird leider oftmals durch bestimmte Zugangsbeschränkungen und Regelungen aufgehalten, die sehr restriktiv gehandhabt

werden“ (vgl. Hruschka 2016, S. 78). Ein langer Atem, viel Geduld und das Pflegen eines interdisziplinären Netzwerkes können diese Grenzen manchmal auflösen.

Für die theaterpädagogische Praxis in der Theater-AG mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen ist es selbstverständlich ebenso möglich, den Theaterraum zu erweitern und an verschiedenen Stationen im Schulgebäude Räume in freier Improvisation zu erforschen und auf kreative Weise ins Spiel einzubeziehen. Wichtig ist hierbei, den jeweiligen Spielraum, so ungewöhnlich er auch sein mag, klar als Bühnenraum zu etablieren und zumindest gedanklich vom Zuschauerraum abzugrenzen. Das gibt den nicht-professionellen Spieler\*innen den nötigen Schutz und die Distanz, die sie brauchen, um insbesondere bei der Aufführung mit ihrer Aufmerksamkeit bei sich, ihrer Rollenfigur und dem Ensemble zu bleiben. Der Raum umfasst zu jeder Zeit das Publikum und die Spieler\*innen. „Der Raum organisiert grundlegend das Verhältnis von Akteuren und Zuschauern, macht sie gar erst zu solchen, indem er ihnen einen Ort zuweist und sie zueinander in Beziehung setzt. Der Raum organisiert die Blicke, macht sichtbar oder verstellt die Perspektive“ (Roselt 2012 zit. nach Hruschka 2016, S. 80). Er sollte daher mit Bedacht gewählt werden – egal ob es sich im ursprünglichen Sinn um einen Theaterraum handelt oder er erst zum Theaterraum wird.

## 6.2 Finanzielle Mittel

Nicht nur die begrenzte Verfügbarkeit von idealen Theaterräumen behindert Theater-schaffende in ihrer Arbeit – auch die Gelder, die für Kunstprojekte vorhanden sind, sind knapp bemessen. So müssen große Visionen aus Kostengründen auf die Sparvariante eingestampft werden. Anne Bogart machte jedoch in ihrem Werdegang als Regisseurin folgende interessante Beobachtung: „Als ich dann tatsächlich über ein Budget verfügte und mir alle Möglichkeiten der Gestaltung und technischen Umsetzung offenstanden, merkte ich, dass ich sehr vorsichtig sein musste. Wenn alles zu leicht geht, sind die Ergebnisse für das Stück manchmal nicht die besten“ (Bogart 2015, S. 167). Sie erklärt sich dieses Phänomen mit den fehlenden Hindernissen, denen man im Prozess begegnet und die man in ständiger Auseinandersetzung, Hinterfragung und Prüfung der entwickelten Szenen überwinden muss. Diese ständige intensive Beschäftigung aufgrund der gesetzten Grenze gibt dem Resultat Genauigkeit und Tiefe. Die fehlt, wenn alles direkt ohne Kompromisse umgesetzt werden kann. Grenzen aktivieren Kreativität und Intuition, da neue Phantasiereserven mobilisiert werden müssen (vgl. ebd.).

In der theaterpädagogischen Arbeit an Schulen müssen besonders im Bereich Bühnenbild, Technik, Kostüm und Requisite kostengünstige Möglichkeiten gefunden werden aufgrund des begrenzten Budgets. Ohne diese Grenze wäre ich in meiner Arbeit nicht auf die Idee gekommen, Abfallprodukte als Spielmaterial zu entdecken und durch die Spieler\*innen neu interpretieren zu lassen. Ob alte Zeitungen, ausgediente Fahrradschläuche, Klopapierrollen oder Verpackungsmaterial – durch neugieriges, forschendes agieren mit diesen Materialien in Improvisationen entstehen vielfältige Bilder und umgedeutete Verwendungszwecke, die ganz neue Möglichkeiten für die Szenenausgestaltung oder das Herstellen von Kostümen liefern. Die Phantasie der Spieler\*innen wird durch diese Abfallprodukte stark angeregt und der Umgang damit ist sehr niederschwellig, da keine Berührungsängste aufkommen – es ist ja erst mal nur Müll, bei dem es nicht schlimm ist, wenn etwas kaputt geht. Dies motiviert die Spieler\*innen ungemein, frei zu experimentieren und aktiv zu werden. Auch mit Blick auf die Debatte um Nachhaltigkeit im Theater wird diese ursprüngliche Notlösung zum Königsweg.

### 6.3 Zeit

Theaterpädagogische Projekte können zeitlich unterschiedlich organisiert sein. Zwei Strukturen herrschen vor:

1. Das Ensemble trifft sich ein Mal wöchentlich über einen längeren Zeitraum hinweg wenige Stunden, wie beispielsweise in einer AG oder einem Spielclub.
2. Das Ensemble trifft sich täglich über einen kurzen Zeitraum hinweg für mehrere Stunden, wie bei Ferienangeboten oder Projektwochen.

Jede Zeitstruktur beeinflusst dabei erheblich die Intensität der künstlerischen Produktion und wird oft auch im Resultat sichtbar (vgl. Hruschka 2016, S. 52). Beiden Organisationsformen ist gemein, dass „es in vielen Bereichen klar definierte Ziele und Aufgaben gibt, die in bestimmten Zeiträumen zu erledigen sind“ (ebd.). Daher ist es für die Spielleitung notwendig, sich im Vorhinein selbst Grenzen im Sinne einer ausgearbeiteten Detailstruktur zu setzen. So wird zum einen Zeit, Aufmerksamkeit und Energie für den künstlerischen Entwicklungsprozess frei; zum anderen werden durch organisatorische Probleme verursachte Krisen und Konflikte vermieden (vgl. Hruschka 2016, S. 54).

Eine andere zeitliche Grenze, die in die Organisation eines theaterpädagogischen Angebots von der Spielleitung einbezogen werden muss, ist die Differenz zwischen Uhrzeit und Energiezeit. Für meine Theater-AG stehen nach offizieller Uhrzeit 1,5 Stunden in der Woche zur Verfügung. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Spieler\*innen 1,5 Stunden lang kreativ arbeiten. Allein die Zeit des Ankommens im Raum, in der Gruppe und bei sich selbst bindet Zeit. Die Energiezeit, im Sinne einer energiegeladenen Arbeitsphase, in der das kreative Schaffen am produktivsten ist, ist sehr viel kürzer zu bemessen (vgl. Knitsch/Auge 2009, S. 63). Die Grenze der Energiezeit kann bei Spieler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen erweitert werden, indem Rituale das Ankommen im theaterpädagogischen Spielraum und das Ablegen des Alltags erleichtern. Zudem helfen gleichbleibende Regeln, die konsequent eingefordert und sanktioniert werden, sich sicher zu fühlen und somit den eigenen kreativen Impulsen frei zu folgen.

## 7. FAZIT

Die vorangegangene Auseinandersetzung hat gezeigt: Durch das Setzen und Aufrechterhalten von Grenzen Freiheit schaffen zu wollen ist *kein* Widerspruch. Mehr noch: Grenzen sind eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Kreativität überhaupt entstehen kann und die Spieler\*innen innerhalb des theaterpädagogischen Prozesses frei im Sinne der inneren Handlungsfreiheit agieren können. Bestehende kognitive Grenzen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen stellen per se kein Hindernis auf dem Weg hin zu einem eigenen Zugriff und Ausdruck von Welt dar. Jeder Mensch bildet sich sowieso seine eigene Wirklichkeit. Der Vergleich dieser individuellen Begrenzungen der Umwelt ist das spannende Moment und schafft wiederum Gestaltungsfreiheit. Ähnlich verhält es sich mit den Grenzen unserer Körper. Jeder Mensch hat eine physische Begrenzung. Innerhalb dieses Rahmens sind jedoch Freiräume da, das Bewegungsrepertoire zu erweitern und so Figuren kreativ auszugestalten. Hilfreich kann hier die Beschäftigung mit den Bewegungskategorien von Laban oder die konkrete Eingrenzung des eigentlichen Bewegungsspektrums sein.

Es gilt als Spielleitung, den Arbeitsprozess an die individuelle Ausgangslage und die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder anzupassen – egal ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei den Spieler\*innen vorliegt, oder nicht. Möglichkeiten hierfür sind die

klare Strukturierung und Visualisierung von Arbeitsaufträgen oder die Arbeit mit wenigen unterschiedlichen Übungsformaten, die dafür vielfältig variiert werden. So werden den Spieler\*innen immer neue und tiefere Lernmöglichkeiten geboten, ohne dass sie den sicheren Rahmen des Bekannten verlassen müssen. Die gesetzte Grenze nimmt somit keine Freiheit, sondern gibt sie. Totale Freiheit lähmt die Kreativität, weshalb es immer abgegrenzte Arbeitsgefäße braucht, in deren Rahmen die Spieler\*innen selbstbestimmt und frei Entscheidungen treffen können. Eigene Grenzen können aber durchaus durch die theaterpädagogische Arbeit erweitert werden, da in der handelnden Auseinandersetzung mit dem Fremden – beispielsweise angestoßen durch eine literarische Textgrundlage – Differenzerfahrungen gemacht werden, die wiederum die Reflektion eigener Verhaltensweisen ermöglichen, und so zu Entwicklungsprozessen führen. Das Erkennen und Setzen der eigenen emotionalen Grenzen durch die Spieler\*innen selbst besitzt auf dem Weg hin zur inneren Freiheit eine Schlüsselrolle. Das Nutzen der Führungsjoker aus dem Veto-Prinzip von Maïke Plath ist wertvolles Handwerkszeug auf dem Weg zur eigenen Integrität. Die persönliche Würde der Spieler\*innen ist eine Grenze, die von der Spielleitung zu keiner Zeit verletzt werden darf. Zudem darf die Freiheit, Fragen zu stellen und sich (kritisch) zu äußern, durch die Spielleitung nicht begrenzt werden, da sie die Grundlage für Bildungsprozesse darstellt.

Als Spielleitung bin ich neben der Bereitstellung der Arbeitsgefäße zuständig, Verhalten über durchdachte, transparente Sanktionen zu begrenzen, wenn das gezeigte Verhalten den sicheren Rahmen der theaterpädagogischen Arbeit gefährdet und damit die Freiheit der anderen Teilnehmer\*innen einschränkt. Zudem muss ich mich an bestimmten Stellen des Prozesses selbst beschränken, damit die Spieler\*innen ihren eigenen Impulsen frei nachgehen können und somit die Inszenierung selbst gestalten, anstatt nachzuspielen, was von Außen vorgegeben wird. Die eigene Abgrenzung von Aufgaben, die nicht im Kompetenzbereich von mir als Spielleiterin liegen, führt zu frei werdenden Kapazitäten, die nun für die Gestaltung des theaterpädagogischen Angebots genutzt werden können.

Bekannte Theatermacher nutzten die Chance der Grenze, um zu neuem Ausdruck zu gelangen. Beispiele hierfür sind die Übung 'Die Schwelle überschreiten' von Michael Tschechow, oder die Grenzziehung zwischen Schauspieler\*in und Figur bzw. die Auflösung der Grenze der 'vierten Wand' durch die Verfremdungsprinzipien bei Bertolt Brecht.

Der Gestaltungsspielraum eines theaterpädagogischen Projektes wird neben den Spielenden und der Spielleitung auch durch die äußeren Faktoren Raum, Geld und Zeit mitbestimmt. Hier sind der Freiheit oft durch fehlende adäquate Spielräume oder knappe finanzielle Mittel Grenzen gesetzt. Diese Widerstände sollten willkommen geheißen werden, da sie uns dazu zwingen, neue Ausdrucksmittel und Wege zu finden und unseren Blick zu weiten. So verhelfen sie uns zu neuer kreativer Freiheit. Letztendlich kann jeder Raum zum Spielraum werden und jeder Gegenstand Spielmaterial sein. Die vorhandenen zeitlichen Ressourcen gilt es durch eine durchdachte Projektplanung effektiv zu nutzen. Dabei sollte auch die Differenz zwischen Uhrzeit und Energiezeit von der Spielleitung mitgedacht werden. Wir dürfen also niemals davon ausgehen, dass wir bestimmte Voraussetzungen brauchen, um beste theaterpädagogische Arbeit zu leisten. Wir müssen uns immer auf das konzentrieren, was uns im Moment zur Verfügung steht – und mit diesen Grenzen frei umgehen.

Meine persönliche Zeitdruckfrage konnte ich ebenfalls durch meine Recherche beantworten: Demnach gilt es in Zeiten des Drucks und gestörten Gleichgewichts, schnelle und vernünftige Lösungen für große, drängende Probleme zu finden. In solchen Krisenmomenten übernehmen die intuitive Vorstellungskraft und die angeborene Intelligenz das Kommando (vgl. Bogart 2015, S. 154). Auch wenn es spannend war zu sehen, wie eine Abschlussarbeit in stark begrenzter Zeit Gestalt annimmt, freue ich mich darauf, meine nächste Zugreise mit frei gewählten Denkinhalten auszufüllen – und dabei das Außen mit all seinen Grenzen entspannt vorbeiziehen zu lassen.



## LITERATUR

- Bogart, Anne (2015):** Die Arbeit an sich selbst. Sieben Essays über Kunst und Theater, Berlin: Alexander Verlag.
- Czerny, Gabriele (2011<sup>7</sup>):** Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension, Augsburg: Wißner Verlag.
- Göhmann, Lars (1999):** Theaterpädagogik in Sonderschulen. Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung, Aachen: Verlag Mainz.
- Hentschel, Ingrid (2022):** Imagination und Theater. Die Schauspielmethode von Michael Tschechow. Berlin: Alexander Verlag.
- Hruschka, Ole (2016):** Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Kleinschmidt, Christoph (2014):** Semantik der Grenze. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/176297/semantik-der-grenze/> (letzter Aufruf: 08.01.2023).
- Knitsch, Norbert (2002):** Theater der Stille. Theaterpädagogik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Leer: Grundlagen und Praxis.
- Knitsch, Norbert/Auge, Gertrud (2009<sup>2</sup>):** Die Kraft des Theaterspiels. Ein TAG-Theater Lesebuch, Leer: Grundlagen und Praxis.
- Körber, Katja (2021):** Kinder – Tanz – Geschichten. Mit Musik von Peter Schindler, Esslingen/ Innsbruck/ Bern-Belp: Helbling.
- Landmann, Bima (2021):** ICH. Die Welt meiner Gefühle. Leimen: 360 Grad Verlag.
- Mattenklott, Gundel (2007):** Literarische Texte im Theaterspiel mit Kindern, In: Taube, Gerd (Hrsg.): Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri Verlag, S. 222-236.
- Plath, Maike (2014):** Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Plath, Maike (2023):** Das Veto-Prinzip: Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung. URL: <https://www.maikeplath.de/konzept> (letzter Aufruf: 08.01.2023).

- Schnell, Wolfgang (2008):** Ästhetische Bildung. Eine empirische Untersuchung zu Auswirkungen einer theaterpädagogischen Unterrichtseinheit. URL: [hsbwgt.bsz-bw.de/files/41/Dissertation\\_Wolfgang\\_Schnell\\_nD2.pdf](https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/41/Dissertation_Wolfgang_Schnell_nD2.pdf) (letzter Aufruf: 08.01.2023).
- Schröder, Ulrich (2005<sup>2</sup>):** Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Weiß, Hans (2010):** Lernbehinderung. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. URL: <http://www.familienhandbuch.de/behinderung/formen-von-behinderung/lernbehinderung> (letzter Aufruf: 06.01.2023).
- Wikipedia (2022a):** Seite „Freiheit“. In: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 1.12.2022, 22:25. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Freiheit&oldid=228482698> (letzter Aufruf: 04.01.2023).
- Wikipedia (2022b):** Seite „Handlungsfreiheit“. In: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 12.03.2022, 09:57. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Handlungsfreiheit&oldid=221023529> (letzter Aufruf: 04.01.2023).

## **SELBSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Stuttgart, den .....

Unterschrift