

READER ZUR
FACHTAGUNG

THEATER
UND
BIOGRAFIE

SCHULTHEATER
DER LÄNDER

2011 DUESSELDORF

READER zur FACHTAGUNG

Biografie und Theater

Schultheater der Länder Düsseldorf 2011

Zusammengestellt von Dieter Linck und Gunter Mieruch
(BV TS)



Inhalt	Seite
Fachtagung zum Thema Biografie und Theater (Dieter Linck/Gunter Mieruch)	3
Biografisches Theater (Norma Köhler)	7
In Erscheinung treten. Zur Darstellungspraxis des Sich-Zeigens (Jens Roselt)	19
Biografisches Theater in der Sekundarstufe I (M. Plath)	24

FACHTAGUNG

Wie lassen sich biografische Erfahrungen im und durch Theater thematisieren und inszenieren? „Biografisches Theater unterscheidet sich als Kunstform im Proben- und Darstellungsprozess vom traditionellen Theater, indem die Spielerinnen und Spieler durch individuelle oder kollektive Biografiedarstellung intensive ästhetische und individuelle Lernerfahrungen sammeln“ (Norma Köhler). Die das Schultheater der Länder 2011 in Düsseldorf begleitende Fachtagung wird sich anlässlich des Themas „Biografie und Theater“ mit den komplexen Bezügen zwischen biografischem Material und dem jeweiligen individuellen Bezug der Darsteller zur Inszenierung einerseits und der theatralen Gestaltung als Suchbewegung einer eigensinnigen Darstellung im (Schul-)Theater andererseits auseinandersetzen.

DIE IMPULSREFERATE AM VORMITTAG

Miriam Dreysse

„RHETORIKEN DES REALEN. Die Inszenierung von biografischem Material bei Rimini Protokoll und She She Pop“

Prof. Dr. Miriam Dreysse ist Professorin für „Theaterwissenschaft/Dramaturgie für Performance und Theatertext“ an der Universität der Künste Berlin. Studium der Angewandten Theaterwissenschaft in Gießen; Promotion über die Theaterarbeit Einar Schleefs; 1997 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Theaterwissenschaft, Justus Liebig-Universität Gießen. Lehraufträge und Gastdozenturen an verschiedenen Hochschulen; bis 2000 auch Produktionsdramaturgien und Regieassistenzen. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: zeitgenössisches Theater und Performance, Gender Theorie, Geschlechterkonstruktionen in der zeitgenössischen Kultur. Publikationen u.a. zu Rimini Protokoll, René Pollesch, Gob Squad und She She Pop.

Gudrun Herrbold

„DER GLAMOUR DER PERIPHERIE“

Gudrun Herrbold wurde 1967 in Leverkusen geboren. Sie studierte Germanistik, Philosophie und Politologie in Köln sowie Schauspiel in Berlin und New York und schloss 2007 ihre Ausbildung als Feldenkraislehrerin ab. 2007 bis 2010 war sie Professorin für Darstellendes Spiel an der HbK Braunschweig und unterrichtet in verschiedenen theaterpädagogischen und künstlerischen Kontexten. Seit 1998 verwirklicht sie Theaterprojekte mit inhaftierten Frauen, Boxerinnen, alten Artistinnen, jungen Standardtanzschülern oder jungen Fußballern und Fans des BFC Dynamo in Deutschland und der Schweiz. Zuletzt inszenierte Gudrun Herrbold 2011 am Saarländischem Staatstheater YELLOW SHARK, ein dokumentarisches Musiktheater mit Kampfkünstlern und klassischer Musik von Frank Zappa.

DIE WORKSHOPS AM NACHMITTAG

In sechs Workshops am Nachmittag der Fachtagung wird das Thema diskutiert bzw. erprobt und hinsichtlich seiner Relevanz für das Schultheater untersucht.

Miriam Dreysse siehe oben

Gudrun Herrbold siehe oben

Vivien van Deventer

„BIOGRAFIE UND TANZ“

Ziel diese Workshops ist es, neue Tanz- und Bewegungsformen zu entwickeln und sich dem Tanz als ästhetisches Ausdrucksmittel anzunähern. Zu Beginn des Workshops werden wir mit bewegungspädagogischen Übungen den Körper aufwärmen. Im Mittelpunkt dieser Übungen steht die Gelegenheit, den Raum, den eigenen Körper und dessen Bewegungsprinzipien bewusster wahrzunehmen. Die Vorstellungs- und Abstraktionsfähigkeit sowie die Aufmerksamkeitshaltung für sich und andere wird angeregt. Anschließend werden wir in die Bewegungsimprovisation gehen. Material hierfür liefert die eigene Biographie: Erinnerungen, Geschichten und die individuelle Persönlichkeit fließen in den tänzerischen Arbeitsprozess mit ein und werden durch körperliche Bewegungen abstrahiert und performativ umgesetzt.

Vivien van Deventer absolvierte ihre Tanzausbildung am Tanzgymnasium Essen-Werden und studierte im Anschluss an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt am Main. Seitdem ist sie als freiberufliche Tänzerin in verschiedenen Projekten engagiert und als Tanzpädagogin tätig. 2003 nahm sie ergänzend das Studium der Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe Universität auf und schrieb ihre Diplomarbeit über „Ästhetische Bildung - postdramatisches Theater als ästhetische Erfahrung für pädagogische Prozesse.“

Horst Konietzny

„WORKSHOP ZU BIOGRAFISCHEM THEATER“

Eine wesentliche Methode im Spektrum der theaterpädagogischen Arbeit besteht darin, aus Lebenserfahrungen Theater zu machen, das künstlerischen und nicht therapeutischen Gesetzen folgt. Die Grundentscheidung dabei ist, keine literarischen Vorlagen zu benutzen, sondern aus den eigenen Biografien und Lebenserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Grundlagen eines „maßgeschneiderten“ Stückes zu entwickeln. Die theatralen Elemente, die für dieses Stück angewandt werden können, hängen zunächst einmal von der Struktur der Gruppe und ihren Eigenheiten und speziellen Fähigkeiten ab. Es finden sich Elemente der Performance, des Objekttheaters, des Hör-Spieles, es wird gesungen, getanzt, es werden unterschiedliche Aufzeichnungsmedien benützt und es werden unterschiedlichste Formen bildnerischen Ausdrucks ausprobiert. Die Akteure agieren dabei nicht als Träger theatraler Rollen z.B. eines Dramas, sondern sie zeigen Ausschnitte aus ihrem persönlichen Rollenrepertoire. Es gilt, das eigene Material wahrnehmen zu lernen, Gesetzmäßigkeiten kennenzulernen, nach denen es wirksam „übergebracht“ werden kann und es zuallererst für würdig zu erachten, selbst Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit zu werden. Diese Techniken kennenzulernen und selber auszuprobieren ist Ziel des Workshops.

Horst Konietzny lebt in München. Magister in Theaterwissenschaften 1986 in Erlangen. Langjährige Inszenierungstätigkeit an verschiedenen Stadttheatern und freier Szene in den Grenzbereichen von Musik, bildender Kunst und Theater.

Kulturförderpreis der Stadt Erlangen für Regie. Seit zehn Jahren Schwerpunktverlagerung. Realisation von Kunstprojekten im öffentlichen Raum. Arbeiten zum Thema kultureller Stadtentwicklung. Lehre und Projektentwicklung im Themenbereich interaktiver Medien. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hier auf der Beschäftigung mit mobilen Medien und der Entwicklung von Formen interaktiver Dramaturgie. Mitglied des Medienkunstnetzwerkes UPGRADE International.

Maike Plath

BIOGRAFISCHES THEATER IN DER SEKUNDARSTUFE I

Dieser Workshop richtet sich an LehrerInnen/TheaterpädagogInnen in der Sekundarstufe I, die ein praxisnahes, krisenfestes Unterrichtskonzept für das Fach „Theater“ suchen: Das hier vorgestellte Biografische Theater ist aufgrund seiner Ausrichtung an den Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen eine besonders motivierende und daher erfolgreiche Form des Theaterunterrichts. Es werden konkrete, alltagstaugliche methodische Wege beschrieben und erprobt, ergänzt durch aufbauende Insider-Tipps für den Umgang mit Konflikten und Krisen im Schulalltag.

Maike Plath, geb. 1970 in Flensburg, ist Lehrerin für Darstellendes Spiel, Deutsch, Musik und Englisch in der Sekundarstufe, Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Theater in Schulen und Jurorin für das Theatertreffen der Jugend Berlin. Sie unterrichtet an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln, führt Weiterbildungen für Theaterlehrer/innen am Berlin-Brandenburger Landesinstitut für Schule (LISUM) durch und hält Workshops und Vorträge zum Biografischen Theater und zur Haltung des Lehrers zu seiner beruflichen Aufgabe.

Maren Schmidt

„SICH SELBST SPIELEN?!“

„Geschichten sind Entwürfe in die Vergangenheit zurück, Spiele der Einbildung, die wir als Wirklichkeit ausgeben. Jeder Mensch erfindet sich eine Geschichte, die er (...) für sein Leben hält.“ (Max Frisch) Das Spiel mit eigenem oder fremden biographischem Material auf der Bühne boomt – im professionellen Theater wie in der Theaterpädagogik. An die Stelle literarischer Vorlagen treten die Erfahrungen und Geschichten der Spieler und Spielerinnen als Material der Inszenierung. Wie können Spieler und Spielerinnen mit ihren Erfahrungen auf der Bühne sichtbar werden ohne dass die Inszenierung zur Nabelschau gerät? Welche künstlerischen Verfahren und Strategien ermöglichen es, die Konstruktionsarbeit an der eigenen Identität und Lebensgeschichte zu etwas Lustvollem werden zu lassen und wie entstehen aus dieser Arbeit Inszenierungskonzepte, die auch für die Zuschauer/innen herausfordernd und interessant sind? Fragen, die für biographisch orientierte Theaterarbeit von zentraler Bedeutung sind und denen wir im Workshop gemeinsam nachgehen werden: erinnern, erfinden, gestalten, verdichten, verfremden, verwerfen, montieren... – von eigenen Geschichten ausgehend werden wir erproben wie biographisches Material ins Spiel gebracht werden kann.

Maren Schmidt studierte Theologie und Theaterpädagogik in Kiel und Berlin, arbeitet seit 2006 als Künstlerisch-Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für

Theaterpädagogik an der Universität der Künste (UdK) Berlin und ist stellvertretende Vorsitzende der BAG Spiel & Theater. Sie beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit „Biografischem Erzählen“. Sie ist seit längerem als Fachforumsleiterin für das Schultheater der Länder tätig.

In vier moderierten FACHFOREN am 13., 15. und 16. 9. werden zudem die Produktionen unter dem Gesichtspunkt des Festivalthemas diskutiert und gewürdigt.

MODERATION:

Birgit Günster (freie Regisseurin und Theaterpädagogin, Köln)

Katrin Lorenz (Theaterpädagogin am Düsseldorfer Schauspielhaus)

Prof. Dr. Norma Köhler (Dipl. Kulturwissenschaft und Ästhetische Praxis, FB Angewandte Sozialwissenschaften Theaterpädagogik, FH Dortmund)

Maximilian Weig (Akademischer Rat am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg)

(Dieter Linck – Gunter Mieruch)

Norma Köhler (2011)

Biografisches Theater

ist eine unter Theaterpädagogen populäre Bezeichnung für einen Spieler- und Lebensweltorientierten Theateransatz, bei dem die Darsteller persönliche Erfahrungen, Wünsche, Meinungen und Werte zum zentralen Inhalt der theatralen Gestaltung machen. Die damit einhergehende Verbindung von Biografie- und Theaterarbeit hat sich bis heute in den unterschiedlichsten theaterpädagogischen Selbstverständnissen, Arbeitsweisen und -feldern manifestiert. Wenngleich es offensichtlich scheint, dass sich „auf der Folie von Lebensgeschichte [...] pädagogische und künstlerische Kontexte sympathisch und dynamisch [berühren]“¹ steht eine Systematisierung und theoretische Fundierung der vielfältigen Spielformen biografischen Theaters bisher noch am Anfang. Der folgende Text gibt einen Überblick über Erscheinungsformen, verweist auf aktuelle Diskussionen und will Forschung und Praxis anregen. Als Erstes werden im Rahmen einer historischen Skizze drei Dimensionen herausgestellt, die in einem biografischen Theaterprojekt unterschiedlich präferiert werden können und jeweils unterschiedlichen Forschungsbedarf eröffnen (I). Anschließend wird das professionelle Theater – in dessen Inszenierungen immer häufiger auch Laien mit ihren lebensgeschichtlichen Narrationen integriert werden – als Impulsgeber für die Theaterpädagogik reflektiert (II). Schließlich werden didaktische Vorschläge für ein zeitgemäßes Biografisches Theater zur Diskussion angeboten (III).

I. Historische Skizze

Biografisches Theater als Sprachrohr in die Öffentlichkeit

Der historische Ursprung biografischer Theaterprojekte lässt sich mit der theaterpädagogischen Geschichtsschreibung in der soziokulturellen Aufbruchbewegung der 1970er Jahre verorten. Die sich hier manifestierende Leitidee einer Kultur von allen für alle steht bis heute nicht nur für den Anspruch, insbesondere sozial benachteiligten Menschen einen Zugang zu den etablierten Künsten zu ermöglichen, sondern mit ihnen auch neue Darstellungsformen zu suchen, die dem Habitus dieser Bevölkerungsschichten entsprechen und an ihren

¹ Koch, Gerd: „15 Assoziationen zum Verständnis von ‚Lebensgeschichte‘ – zur Kritik angeboten“, in: Hentschel, Ulrike/ Mattenklott, Gundel (Hrsg.): *Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten*, S. Uckerland 2009, S. 32.

alltagsrelevanten Themen anknüpfen². Verbunden war damit oft ein aufklärerischer und emanzipatorischer Impetus, der vor allem die Arbeiterklasse fokussierte. Vorreiter Biografischen Theaters waren sogenannte documentary plays, in denen professionelle Darsteller die Lebens- und Arbeitsbedingungen des anvisierten Arbeiterpublikums thematisierten und in den Aufführungen den Zuschauern Raum gaben, ihre Erfahrungen zu verbalisieren.³ Die logische Konsequenz des so genannten Community Theatres bestand alsbald darin, künstlerische Produktionen mit der Zielgruppe selbst auf der Grundlage ihrer geteilten biografischen Erfahrungen zu erarbeiten. In Deutschland sei hier exemplarisch das Lehrlingstheater von Praml und Maier genannt, das aus theaterpädagogischer Sicht als eine Wurzel Biografischen Theaters zu verstehen ist.⁴ Unter Theaterpraktikern wurde das "Zielgruppen-Theater" schnell zu einer „Idee dieser Zeit mit Frauen, Kindern, Behinderten, Arbeitslosen“⁵ und schließlich auch mit alten Menschen, wie bspw. dem von Eva Bittner begründeten Theater der Erfahrungen, welches bis heute in Berlin existiert. Spätestens seit den 1980er Jahren ist das biografiezentrierte Altentheater gerade vor dem Hintergrund der sogenannten Oral-History-Bewegung verbreitet. War es in seinen Anfängen meist an Zeitzeugenschaft von Kriegserfahrungen gebunden, haben sich die dargebotenen Themen der Darsteller bis heute fortlaufend erweitert.⁶ Bis heute werden im Rahmen Biografischer Theaterarbeit beständig neue Zielgruppen erschlossen⁷, aktuell erweist es sich insbesondere in interkulturellen Zusammenhängen als populär⁸. Eine systematische Aufbereitung der

² Vgl. Hoffmann, Hilmar: *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Frankfurt/M. 1979.

³ Vgl. Bleike, Werner: „Community Theatre“, in: Brauneck, Manfred/Schneilin, Gerald (Hrsg.): *Theaterlexikon. Begriffe, Bühnen und Ensembles*, Reinbek 1992, S. 247.

⁴ Vgl. Praml, Willi: „Mission oder Vision? Das soziale Engagement der Theaterkunst“, in: Schneider, Wolfgang (Hrsg.), *Theater und Jugendschutz. Aids, Sucht, Gewalt als Themen auf der Bühne*, Weinheim 1993, S. 9 – 23; Ders.: „Für mich ist Theater mehr als das Leben“, in: Marianne Streisand/Ulrike Hentschel/Bernd Ruping (Hrsg.): *Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik Teil I*, Uckerland 2005, S. 269 - 283; Maier, Scotch: „Es waren Autoren! Es waren Geschichten! Wir haben nur nachgefragt“, in: Streisand 2005, S. 389 – 403.

⁵ Bittner, Eva: „Eine Menge Erfahrungen im Sammeln von Erfahrungen“, in Bittner, Eva/Kaiser, Johanna (Hrsg.): *Graue Stars. 15 Jahre Theater der Erfahrungen*, Freiburg 1996, S. 15.

⁶ Vgl. bspw. Lang, Thomas: *Alte Meister – Theater von und mit älteren Menschen*. In: Ehmert, Karl/Lang, Thomas (Hrsg.): *Alte Meister. Über Rolle und Ort Älterer in Kultur und kultureller Bildung*, Wolfenbüttel 2006, S. 150 – 158.

⁷ Diverse Zielgruppentheater arbeiten vielfach biografiezentriert, siehe bspw. Theater hArt times (Hannover), Theater Ratten 07 (Berlin), Theater Cactus (Münster), Theater Hajusom (Hamburg).

⁸ Vgl. bspw. Hoffmann, Klaus: *Theater interkulturell*; Frank Matzke „Von der sozialen Nachricht in der Darstellung“ (Vortragsmanuskript Hannover, Festival Jugendwelten – Theaterformen) 2003; mit didaktischen Überlegungen: Köhler, Norma: „Neugier-Ich. Wie ein subjektorientiertes Modell der Kunstpädagogik im interkulturellen Theater wirksam werden kann“, in: Sting, Wolfgang et al (Hrsg.), *Irritation und Vermittlung. Perspektiven des Theaters in einer interkulturellen und multireligiösen*

unterschiedlichen Produktionsweisen, so wie historisch-vergleichende Analysen zu den eingebrachten Themen einzelner Spielergruppen im Wandel der Jahrzehnte, stehen noch aus. Festzuhalten ist, dass sich die biografischen Geschichten in den Anfängen biografischer Theaterarbeit stark an der Reflexion gesellschaftlicher Zwänge orientierten. Sie boten eine Struktur für das Zusammentragen ähnlicher Erfahrung, die nach Praml als gesellschaftliche Dynamik verstärkt wurden.⁹ Die Theatermacher entsprachen in der hochpolitischen Zeit der 1970er Jahre so dem Bedürfnis von sozial benachteiligten Teilen der Bevölkerung, vor dem Hintergrund der eigenen Lebenserfahrungen gesellschaftliche Missstände aufzuzeigen, so dass das Theater als Sprachrohr fungierte und die Theatermittel – oft in Verweis oder Bezugnahme auf Brechtsche Inszenierungsstrategien – genutzt wurden um die eingebrachten Lebenserfahrungen zugespitzt zu inszenieren.¹⁰ Wenn Biografisches Theater aufgrund zunehmender Individualisierung heute vor anderen Voraussetzungen und Herausforderungen stehen mag, ist die politische Dimension der Teilhabe an Öffentlichkeit auch heute eine theaterpädagogisch sinnvolle Begründung für biografische Theaterprojekte, der ggf. neue Arbeitsweisen fordert, die durch praktische Erprobung und Analyse weiter ausgearbeitet werden müssen. Der Blick auf die Praxis bietet dabei aktuell die Differenzierung nach Projekten an, die a) wie in den 1970er Jahren nach gemeinsamen Anliegen sozialer Gruppen suchen und die Ensembles vor diesem Hintergrund zusammenstellen, b) erst im Gruppenzusammenhang nach gemeinsamen Erfahrungen suchen und politische Belange formulieren oder c) die Multiperspektivität zu einem Thema inszenieren. Übergeordnet bleibt die Frage nach dem gesellschaftlichen Veränderungspotenzial und der möglichen Wirkmacht von biografischem Theater bspw. im sozialen und regionalen Umfeld der Ensembles bzw. der Produktionsstätte.

Biografisches Theater als Erfahrungsbearbeitung

Mit einer zunehmenden Institutionalisierung der Theaterpädagogik hat sich seit den 1980er Jahren die Verbindung von Biografie- und Theaterarbeit vermehrt in der Konzipierung und Anwendung von konkreten Methoden niedergeschlagen. In einem weit gefassten Sinn spiegelt sich biografische Theaterarbeit bspw. als politische Bildungsarbeit in der Methode des Forumtheaters nach Augusto Boal, indem sie

Gesellschaft, Münster 2010.

⁹ Vgl. Praml 1993 und 2005; Maier 2005.

¹⁰ Vgl. ebd.

ausgehend von persönlichen Erfahrungen unterschiedlicher Zielgruppen gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen herausarbeitet. Die Methode des Playback Theatres von Jonathan Fox steht als szenische Rekonstruktion von lebensgeschichtlichen Narrationen in der Tradition der Oral History, vor allem aber auch im Dienst des Dialogs zwischen den Projektteilnehmern.¹¹ Weitere biografiezentrierte Theaterübungen werden aktuell auch als kreative Methoden in den sozialarbeiterischen Kontext der Biografiearbeit integriert, um Menschen im Hilfeprozess zu begleiten.¹² Aus anderen biografiezentrierten Verfahren wie bspw. Augusto Boals Arbeitsmethoden des „Regenbogen[s] der Wünsche“¹³ als auch der Psychodramaarbeit nach Jacob Moreno etabliert sich im Grenzgang zur Theaterpädagogik seit einigen Jahren außerdem die eigenständige Disziplin der Theatertherapie, der es darum geht, „im Spielen von Phantasie- und Alltagsgeschichten (...) das Heilsame aufzuspüren (...)“¹⁴.

Mit der Priorisierung der Erfahrungsarbeit sind bei vielen der genannten Methoden künstlerische Ansprüche nachgelagert; oftmals wird auf Aufführungen verzichtet. Dafür werden die Theatermittel in dieser Perspektive als Medium der Biografiedarstellung und -gestaltung dahingehend erweitert, dass sie als Instrument der vertiefenden Erfahrungs- und Reflexionsarbeit erkannt und didaktisch aufbereitet werden. In konkret biografietheoretischer Analyse sind diese Verfahren bisher allerdings kaum ausgearbeitet und differenziert, was nicht zuletzt daran liegen mag, dass Biografieforschung und pädagogische Biografiearbeit junge Wissenschaftsdisziplinen sind, die sich erst seit den 1990er Jahren etablieren. Für die Theaterpädagogik könnte die vertiefende Auseinandersetzung mit den genannten Methoden nicht nur fachwissenschaftlich, sondern auch praxeologisch für produktionsorientierte Theaterprojekte interessant sein, insbesondere weil bezüglich

¹¹ Heute wird Playback-Theater verstärkt auch in eine Verbindung zur Biografieforschung gebracht und diskutiert, vgl. Feldhändler, Daniel: „Playback-Theater und Biographieforschung“, herausgegeben vom Center für Playback-Theatre, www.playback-theatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Feldhändler.Playback-Theater-und-Biografieforschung_German.pdf, letzter Zugriff 31.3.2011.

¹² Vgl. bspw. Hoelzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*, 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden 2011. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Reminiszenzarbeit mit alten und dementen Menschen, für die bspw. Pam Schweitzer nach ihrer langjährigen Arbeit mit dem Age Exchange Theatre (London) theatrale und andere Kreativmethoden erarbeitet, vgl. Schweitzer, Pam/Errollyn Bruce: *Das Reminiszenz-Buch. Praxisleitfaden zur Biografie- und Erinnerungsarbeit mit alten Menschen*, Bern 2005; Schweitzer, Pam: *Making Theatre from Memories*, London 2007.

¹³ Boal, Augusto: *Regenbogen der Wünsche* hrsg. v. Jürgen Weintz, Augusto Boal und Bernd Ruping, Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 3, Milow 2006.

¹⁴ Neumann, Lilli et al: „Vorwort“, in: Neumann, Lilli/Müller-Weith, Doris/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hrsg.): *Spielend Leben Lernen*, Uckerland 2008, S. 9.

biografischer Theaterproduktionen aktuell häufig die Gefahren der Banalität, Langeweile und Entblößung diskutiert werden. Diese Befürchtungen scheinen vor allem dann berechtigt, wenn in Inszenierungen erstbeste Szenen und Narrationen der Akteure ohne weitere Bearbeitung und Kommunikation im Ensemblezusammenhang auf die Bühne gebracht werden. Die in den Methoden angelegte vertiefte Beschäftigung mit dem biografischen Geprägtsein und den Potenzialen des Biografisierens kann als dem Inszenierungsprozess vorgelagerte Arbeitsphase der inhaltlichen Qualität von biografischen Produktionen nur zugute kommen,¹⁵ oberflächlichen Attitüden, und „Zwangsdarstellung“¹⁶ vorgebeugen. Jedoch bleibt in der intensiven Arbeit biografischer Selbstreflexion darauf zu achten, nicht in eine Problemfokussierung mit einem Betroffenheitsgestus abzurutschen, was eine weitere Gefahr hinsichtlich Publikumserfolg und Lernpotenzial darstellen kann. Entsprechend wirft die Dimension der Erfahrungsarbeit seit einigen Jahren auch die Diskussion um spezifische Spielleitungskompetenzen und Interventionstechniken auf¹⁷. Die explizite Beschäftigung mit der Biografie kann immer auch dazu führen, dass Spieler von Emotionen überwältigt und zu stark verunsichert werden. Pädagogische Herausforderungen stellen sich auch, wenn einzelne Akteure im Gruppenzusammenhang ethisch nicht vertretbare Positionen formulieren und/oder andere Gruppenteilnehmer (un)bewusst diskriminieren. Hilfreich könnte es sein, bspw. zielgruppenspezifisch naheliegende Probleme auszuarbeiten und Interventionsmethoden zu entwickeln.

Biografisches Theater als ästhetische Bildung

Insbesondere in den letzten Jahren knüpfen viele Theaterpädagogen mit dezidiert ästhetischen Bildungsbemühungen verstärkt an die Herausforderung an, in der biografischen Arbeit mit künstlerischem Anspruch Inszenierungen zu erarbeiten, die vor Publikum präsentiert werden. Dass biografische Theaterprojekte heute sogar auch im Schulkontext etabliert sind, wird zum einen darin begründet, dass die

¹⁵ Vgl. bspw. Hentschel, Ulrike: „Kleine Erzählungen. Dokumentarisches und Biographisches im Theater und in der Theaterpädagogik“, in: Hentschel, Ulrike/Mattenklott, Gundel (Hrsg.): *Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten*, Uckerland 2009, S. 59 – 75. Hentschel fragt hier bspw.: „Wie lässt sich verhindern, dass das Ansetzen am alltäglichen, biographisch gefärbten Material zur Nabelschau gerät, lässt es sich überhaupt verhindern? Und wie geht man mit dem schmalen Grat zur Banalität um?“ Sie generiert allerdings andere Vorschläge, die von Inszenierungsstrategien des professionellen Theaters (Freie Szene) ableitet.

¹⁶ Berg, Jan: „Formen szenischer Authentizität“, in: Berg, Jan/Hügel, Hans-Otto/Kurzenberger, Hajo (Hrsg.), in: *Authentizität als Darstellung*, MuTh Band 9 (alte Folge), Hildesheim 1997, S. 170.

¹⁷ Vgl. Neumann, Lilli: „Wenns im Spiel ernst wird“, in: Pädagogisches Forum 1999; Dies.: „Spielraum und Ernstfall, in: SI:SO (Siegen:Sozial), Analysen – Berichte – Kontroversen 2003.

Schüler insbesondere dann für die Theaterarbeit zu begeistern sind, wenn sie bei ihren lebensweltlichen Erfahrungen ansetzen können.¹⁸ Durch biografiezentrierte Projektausrichtungen, sehen Theaterlehrer und -pädagogen zum anderen auch die Möglichkeit, dem Akteur unkonventionelle Darstellungsweisen zu vermitteln und so Klischeevorstellungen von Theater zu überwinden.¹⁹ So ist das biografische Erzählen elementarer Bestandteil postdramatischer, postepischer und performativer Inszenierungskunst, die in den letzten Jahren zunehmend die Ästhetik im professionellen Theater (Freie Szene, Stadt- und Staatstheater) prägt und den Schülern vermittelt wird. Aus fachwissenschaftlicher Sicht wäre es dabei sinnvoll herauszuarbeiten, inwiefern ein Unterschied zwischen Biografischem Theater und Performance auszumachen ist. Mit Bezugnahme auf Mieke Matzke ließe sich Biografisches Theater insofern von Performance abgrenzen, als die Darsteller in der Performance in jeder Aufführung dezidiert neue „Instant-Biografien“²⁰ erarbeiten, die stärker an den dramaturgischen Spielregeln als an persönlich stimmiger Bedeutung orientiert sind. Ein Biografisches Theater erarbeitet demnach primär biografisches Material, das im Probenprozess inszenatorisch verdichtet und in der Aufführung wiederholt wird, wohingegen die Performance die situative Improvisation während der Aufführung betont.

Andere biografiezentrierte Produktionen im Kontext kultureller und ästhetischer Bildung orientieren sich dramaturgisch an dem Handlungsstrang einer Geschichte mit aufklärerischem Sinn und vermitteln literarisch-künstlerische Kompetenz anlehnend an konventionelle Theatertraditionen. Die Praxis zeigt, dass sich Biografisches Theater zudem auch durch die Auseinandersetzung mit Literatur auszeichnen kann. Biografien der Akteure werden dann „in ein Spannungsverhältnis zu einer theatralen Vorlage gesetzt, oder die Verwandtschaft der Lebensbezüge von Dramenfiguren mit der eigenen Biografie werden aufgespürt: wo finde ich die Julia, den Romeo in mir?“²¹ Dieses Zitat aus der Ausschreibung des Schultheaters der

¹⁸ Vgl. Plath, Maïke: *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*, Weinheim und Basel 2009, S. 105.

¹⁹ Vgl. Wenzel, Karl-Heinz: *Theater in B.E.S.T.-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater*, Weinheim 2005, S. 24.

²⁰ Vgl. Matzke, Mieke: „Spiel-Identitäten und Instant-Biografien. Theorie und Performance bei She She Pop“, in: Klein, Gabriele/Sting, Wolfgang (Hrsg.): *Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*, Bielefeld 2005, S. 93ff.; vgl. auch: Dies.: „Sich selbst inszenieren – Biographie auf der Bühne“, in *Spiel und Theater*, Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen, Heft 184, Oktober 2009.

²¹ Ausschreibung des Bundesverbands Theater in Schulen (BVTS) unter www.bvts.org, letzter Zugriff 31.3.2011. Marcel Cremer hat zu diesem Ansatz die Methode des autobiografischen Theaters ausgearbeitet (vgl. bspw. Cremer, Marcel: *Mein Ich und mein Du – Momentaufnahmen des ‚Autobiografischen Theaters‘*, in:

Länder 2011 zum Thema „Theater und Biografie“²² zeigt, dass Vermittlungsbemühungen theatraler Gestaltungsweisen im Biografischen Theater sehr vielfältig sind und auf unterschiedliche Theaterverständnisse verweisen. Für alle Formen lässt sich gleichwohl schlussfolgern, dass Biografiearbeit im Kontext ästhetischer Bildungsbemühungen implizit in die Theaterarbeit integriert wird. Fruchtbar wäre es auch hier zu analysieren, wie sich die ästhetische Erfahrung jeweils auch als biografisches Lernen fassen ließe²³. Performative Spielarten mögen es dabei nahelegen, Biografie als Illusion (Bourdieu) zu entlarven²⁴. Andere Arbeitsweisen bieten möglicher Weise Identität stiftende Anregung, stellen dabei soziale oder psychologische Aspekte in den Vordergrund. Gestaltungsweisen können retrospektiv orientiert sein oder die Akteure gedankliche Zukunftsentwürfe entwickeln lassen, verschiedene theatrale Verfahren eher kollektive oder individuelle Perspektiven nahelegen. Die genaue Bestimmung der jeweiligen Spezifik von künstlerischen Formen (Materialität) und ästhetisch-biografische Erfahrungsmöglichkeiten könnten so differenziert Begründungszusammenhänge für ästhetische Bildung fundieren.

II. Professionelles Theater als Impulsgeber

Der Blick über den im produktiven Sinne brüchigen Rand theaterpädagogischer Arbeitsfelder hin zur Freien Szene bietet der Theaterpädagogik immer neue konzeptionelle und dramaturgische Impulse. So suchen die professionellen Theatermacher in der Zusammenarbeit mit Laien oftmals neue Gestaltungsweisen in

Hentschel, Ingrid/Hoffmann, Klaus/Vaßen, Florian (Hrsg.): *Brecht & Stanislawski und die Folgen*, Berlin 1997, S. 215-222). Cremer betitelt sein Verfahren dezidiert als autobiografisches Theater, um es gegen ein Verständnis von Biografischem Theater abzugrenzen, das an Schauspielschulen etabliert ist und darunter psychologische Schauspieltechniken nach Stanislawski oder Straußberg fasst: „Während das Biographische Theater sich im [psychologischen, Anm. N.K.] Schauspieltraining privater Momente bedient, um eine authentischer Auseinandersetzung mit dem Stoff zu ermöglichen, geht das Autobiographische Theater davon aus, dass der Schauspieler der Stoff, das Rohmaterial der Inszenierung ist“ (Cremer 1997, S. 215). Mit Gerd Koch ist der Wortzusatz *auto* bei Cremer als Aufforderung zu verstehen, bei sich selbst anzufangen, dennoch bleibt es sinnvoll, in der biografischen Fachdebatte an der Bezeichnung Biografisches Theater festzuhalten, um die Bedingungen der Konstitution von Lebensgeschichte nicht zu gering zu achten (vgl. Koch 2007, S. 26). Die Bezeichnung Biografisches Theater ergibt schon vor dem Hintergrund der Überlegung Sinn, dass Theater immer an kollektive Prozesse gebunden ist, alle Beteiligten sowie die dramaturgische Ausrichtung die lebensgeschichtliche Darstellung des Einzelnen beeinflussen.

²² Ebd. Mit dieser Ausschreibung sind auch Produktionen eingeladen, die historische Biografien in Szene setzen oder in denen fiktive Rollenbiografien fantasievoll entfaltet werden (vgl. ebd.). Es wäre zu diskutieren, inwiefern auch solche Produktionsverfahren, die die Biografien der Darsteller nicht explizit auf der Bühne thematisieren noch sinnvoll unter dem Begriff des Biografischen Theaters zu subsumieren sind, ohne ihn zu einem unpräzisen umbrella term zu machen.

²³ Ansätze gibt es bereits, siehe bspw. unter dem Aspekt der Erinnerungsarbeit: Fetting, Friederike: „Schöpferische Rekonstruktion in der Theaterarbeit“, in: Dörr, Margret/v. Felden, Heide/Klein, Regina/Macjaja, Hildegard/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*, Wiesbaden 2008, S. 153 – 165.

²⁴ Vgl. Hentschel 2009.

der Auseinandersetzung mit den sozialen Strukturen der gesellschaftlichen Realität, die sie als cultural performances für die Theaterarbeit adaptieren und transformieren. Sie kreieren nicht nur ungewöhnliche Ensemblezusammenstellungen, sondern konstruieren damit auch originelle Perspektiven der biografisch-theatralen Kommunikation. In der Dresdner Bürgerbühne wurde ein biografiezentriertes Projekt bspw. anstelle für Harz-IV-Empfänger „für alle, die zuviel Freizeit haben [ausgeschrieben]“²⁵. In einem anderen Projekt für „alle, die Freunde oder Verwandte im Ausland haben (...) finde[n] sich die Mutter, die einen Sohn in Kanada hat und Dresdner mit Migrationshintergrund“²⁶. Dahinter steht die dezidierte Absicht, „neue Kategorien [zu] bilden und überstrapazierte Einteilungen wie z.B. Ausländer oder arbeitslos [zu] öffnen“²⁷. Für die Spieler wird das Biografieren auf diese Weise zu einer ungewohnten Aufgabe, die den Vorgang neuer Bedeutungszuschreibungen auch für das eigene Selbst- und Weltbild initiieren kann. Konzeptionell inspirierend sind bei anderen Theatermachern der Freien Szene auch die engen Aspektierungen der Biografie, die sich an den Berufen der Akteure, an besonderem Detailwissen oder speziellen Fähigkeiten orientieren.²⁸ Sie ergänzen die klassischen Perspektiven biografischer (Theater-)Arbeit, die Lebenslagen, Lebensereignisse, Millieus, Generationen-, Gender- oder Kulturzugehörigkeit reflektiert. Gestaltungsweisen erweitern sich bspw. durch die Integration von Videos in die Bühnen- und Spielsituation, auf denen Aufnahmen über das soziale Umfeld oder Rechercheunternehmungen der Akteure gezeigt werden²⁹. Für die Theaterpädagogik kann es auch sinnvoll sein, im Hinblick auf die dramaturgischen Herausforderungen notwendiger Verdichtungskunst im Reality-Theater³⁰ der Profi-Szene nach

²⁵ Vgl. Tscholl, Miriam, Vortrag bei der Tagung der Dramaturgischen Gesellschaft 2010, Manuskript als PDF einsehbar unter: www.dramaturgische-gesellschaft.de/wordpress/wp-content/uploads/mydata/57PDF/vortragmiriamtscholl.pdf

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl. Dreyse, Miriam/Malzacher, Florian: *Rimini Protokoll. Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*, Berlin 2007.

²⁹ Vgl. Produktionen von bspw. Rimini Protokoll (www.rimini-protokoll.de), Hofmann und Lindholm (www.hofmannundlindholm.de), Nuran Calis (*Next Generation – das Stück*, Schauspielhaus Bochum 2010 und andere).

³⁰ In den theaterwissenschaftlichen Analysen und Selbstverständnissen der professionellen Inszenierungen werden die aktuellen Inszenierungen, die biografische Versatzstücke der Darsteller inszenieren, meist als neues Dokumentartheater, Reality-Theater oder Realitätstheater beschrieben, was darauf verweist, dass die Einbindung von Laien einerseits und das Phänomen Biografie andererseits hier der Wirklichkeitsbefragung dient und damit den Theaterbegriff erweitert. Entgegen einer problematisierenden Suche nach Echtheit oder Wahrheit, wie in vielen Produktionen der Freien Szene in den 1960er und 1970er Jahren steht heute das konstruktive Spiel mit den Wirklichkeitsinszenierungen im Vordergrund (vgl. bspw. Brandstetter, Gabriele „Selbstbeschreibung. Performance im Bild“, in: Fischer-Lichte, Erika/Kreuder, Friedemann/Pflug, Isabel (Hrsg.): *Theater seit den*

Inspirationen zu suchen. Das Regieteam Rimini Protokoll erarbeitet bspw. Verfahren des Gegenschneidens von einzelnen biografischen Darstellungsfragmenten und setzt die einzelnen Darsteller gezielt in Kontrast, womit wiederum traditionelle Strukturierungsweisen biografischer Inszenierungen in der Theaterpädagogik erweitert werden.³¹

Ziel der Theaterpädagogik sollte es sein ihre Adaptionmöglichkeiten spielerorientiert reflektieren und Verfahren so transformieren, dass sie dem gewünschten Vermittlungs- oder Bildungsanspruch entsprechen. Voraussetzung theaterpädagogischen Arbeitens ist die Anwesenheit aller Darsteller in jeder Probe als auch ihre Einbeziehung an Entwicklungsfortschritten in der Produktionsarbeit.³² Sie stellen auch die ersten Garanten dar, dass der Darsteller in einem Projekt (Mit-)Gestalter ist und nicht bloß Gestalteter gleich einem ‚Ready-made‘ wird, wie es Ingrid Hentschel bezüglich mancher Inszenierungen der Profi-Szene befürchtet³³. Es geht dabei um ein genaues Ausloten: Der Spieler darf einerseits nicht Erfüllungsgehilfe einer Inszenierungsidee sein und andererseits nicht von dem dramaturgischen Anspruch in seiner kulturellen bzw. ästhetischen Kompetenz³⁴ überfordert werden, die es gleichsam zu fördern gilt. Ebenso ist im Generierungsprozess des biografischen Materials und der Probenarbeit darauf zu achten, dass den Spielern die für Bildungsprozesse konstitutive Differenzenerfahrung zwischen den Wirklichkeitsebenen Theater und Alltag gewährleistet wird.³⁵

III. Biografisches Theater als theaterpädagogische Herausforderung

Die biografiezentrierten Inszenierungsstrategien der professionellen Theatermacher legen es entsprechend der wissenschaftlichen Erkenntnisse von Gedächtnis- und

60er Jahren. *Grenzgänge der Neo-Avantgarde*, Tübingen 1998; Dies.: „Geschichten erzählen im Performance/Theater der neunziger Jahre“, in: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Weiler, Christel (Hrsg.): *Transformationen. Theater der neunziger Jahre*, Recherchen 2, Berlin 1999, S. 27 – 43).

³¹ Haug, Helgard: „Wir ordnen das Material, in dem wir es gegenscheiden. Wir müssen bei der Zusammenstellung der Experten, also des Ensembles, darauf achten, daß sie sich gegenseitig kommentieren und beschleunigen“ (zit. n. Stegemann, Bernd: *Lektionen I. Dramaturgie*, Berlin 2009, S. 318).

³² „Dem Spielleiter obliegt die Aufgabe, die Akteure in theaterpädagogischen Prozessen begleitend zu führen und Inszenierungsstrategien zu vermitteln“ (Nickel, Wolfgang: *Regie: Thema und Konzept*, Uckerland 2005, S. 138).

³³ Hentschel, Ingrid: ‚Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit!‘ Spielverlust und Deep Play – Über performative Paradigmenwechsel im Theater der Gegenwart, in: Vaßen 2010, Uckerland, S. 48 ff.

³⁴ Vgl. Sting, Wolfgang: „Ästhetische Kompetenz“, in: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003, S. 11- 13.

³⁵ Vgl. Hentschel, Ulrike: „Podiumsgespräch: Ästhetische Bildung/Pädagogik des Schauspielens – Theatre Pedagogy for Aesthetics/Arts. Kommentar von Ulrike Hentschel“, in: Streisand, Marianne/Giese, Nadine/Kraus, Tom/Ruping, Bernd (Hrsg.): *Talkin’ ‘bout my generation. Archölogie der Theaterpädagogik Teil II*, Uckerland 2007, S. 226 – 231.

Erinnerungstheorien³⁶ und Biografie-forschung³⁷ nahe, dass der Gegenstand Biografie gerade auch von Theaterpädagog:innen mehr als Darstellungs- und Kommunikationsphänomen denn als Quelle für persönliche Äußerungen reflektiert wird. Vor dem Anspruch einer zeitgemäßen Synthese von Biografie- und Theaterarbeit bedeutet das für den Arbeitsprozess, die Gestaltungsmittel und die Inszenierungsstrategien der Theaterarbeit mit den beteiligten Akteuren auch als Strategien der Biografiearbeit zu vermitteln. Dabei bietet es sich an, mit der Gruppe zunächst die dem Biografiebegriff naheliegenden Konnotationen von Wahrheit und Lüge, Realität und Fiktion zu thematisieren und herauszuarbeiten, dass jedes Biografieren auch ein Selektieren und Konstruieren ist. „Elemente die einem einfallen, sind nicht beliebig, dennoch kann man sie verschieden akzentuieren, sie unterschiedlichst verknüpfen. Eitelkeit mag im Spiel sein, Scham, Trotz, Versteckspiel“³⁸, Einfälle können unterschiedlich be-deutet werden. Erst wenn die „verflichte Interdependenz“³⁹ zwischen der Konstruktion und der subjektiven Forderung nach Stimmigkeit erkannt wird, kann sie von allen Beteiligten im Sinne der dramaturgischen Orientierung produktiv gemacht werden, und der Darsteller wird zum kompetenten Biografie-spieler.

Wenn kein Anregungsmaterial (bspw. ein Text, Gegenstände, Orte oder Lieder) und keine spezifischen Fragestellungen die Materialsammlung (Interviews, narrative und szenische Improvisationen, das Aufschreiben und Dokumentieren) strukturieren, ist es auch sinnvoll, im Gruppenzusammenhang auch Sinn zu reflektieren, wann und warum innerhalb der Sammelphase in einem Wir- oder Ich-Bezug biografisiert werden soll. Beide Zugangsweisen sind möglich und oftmals unbewusst im Gruppenzusammenhang durch das gegebene setting und die Produktionshintergründe wirksam. Sich des Möglichkeitsspielraums bewusst zu werden, die unterschiedlichen Varianten zu erproben und daraus Entscheidungen für die künstlerische Strategie der Inszenierung abzuleiten, kann biografische als ästhetische Erfahrungshorizonte erweitern.

³⁶ Vgl. bspw. Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2010.

³⁷ Krüger, Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografie-forschung*, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 2006.

³⁸ Pazzini, Karl-Josef: „Bio muss erst graphiert werden“, in: Blohm, Manfred (Hrsg.): *Berührungen & Verflechtungen – Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen* Köln 2002; siehe auch PDF-Version im Blog von Pazzini (<http://mms.uni-hamburg.de/blogs/pazzini/>)

³⁹ Ebd.

Im Fortgang eines produktionsorientierten Theaterprojekts kann insbesondere die Dichotomie von Rollen- und Selbstdarstellung mit den Darstellern reflektiert und produktiv gemacht werden – als ein Phänomen, das auch im Alltag vorhanden ist und biografische Prozesse strukturiert. Auf dem Transformationsweg von der Person zur Figur könnte man in der Probenarbeit didaktisch und dramaturgisch dementsprechend von einer Typisierung sprechen, in dem Sinne, dass die Spieler sich durch Kostümierung und Darstellungsziele an sozialen Rollen, Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften oder konkreten Vorbildern orientieren und proben, einen bestimmten Eindruck beim Publikum zu hinterlassen – während sie aus ihrem Leben erzählen und eigene Meinungen zu einem bestimmten Sachverhalt vertreten.

Wenn die Typisierung auf der Grundlage einer offenen und schöpferischen Materialsammlung vorgenommen wird, dient sie dem individuellen Identitätsentwurf des Einzelnen. Die Darstellungsarbeit produziert dann gerade das Gegenteil eines eigenwilligen oder ‚schrägen Typs‘ oder einer bloßen Typendarstellung, die auf wenige Eigenschaften und Merkmale reduziert ist. Im künstlerischen Verdichtungsprozess gibt sie dem Akteur vielmehr eine Orientierung, die ihn den Darstellungsvorgang nunmehr gezielt als dynamische Bewegung zwischen Objekt- und Subjekthaftigkeit, im Plessnerschen Sinn von Körper haben und Körper sein, erfahren lässt. Die bildungstheoretisch relevante Differenzenerfahrung, die bereits in der Materialsammlung angelegt ist, wenn der Akteur bewusst eine ästhetische Einstellung zur Biografiegenerierung übernimmt, kann hier noch einmal explizit fundiert werden. Im Biografischen Theater mag die Differenzenerfahrung klein aber zugleich intensiv sein, da sie sich auf die soziale Realität des Darstellers und seine biografische Verortung bezieht, die der Darsteller wiederum in individueller und emotionaler Bedeutsamkeit erlebt. Hierin könnte auch ein Schlüssel zur Authentizität liegen, die von Theaterpädagogen insbesondere im Biografischem Theater auch heute noch als Qualitätsmerkmal gesucht und auf Fachforen diskutiert wird.⁴⁰

Die Bezeichnung Minimaldifferenz könnte dabei als theoretischer und didaktischer Schlüsselbegriff für Biografisches Theater fungieren und diskutiert werden. Sie steht für die Wahrnehmungserfahrung zwischen Alltag und Theater und dezidiert zwischen

⁴⁰ Vgl. Plath 2009, S. 25 ff.; Fachforum des Schultheaters der Länder 2011; Vertiefend zum Authentizitätsdiskurs siehe bspw. Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. „Echt authentisch.“, Fokus Schultheater 04, Hamburg 2005; Wartemann, Geesche: *Theater der Erfahrung – Authentizität als Forderung und Darstellungsform*, Muth 10 (alte Folge), Hildesheim 2002.

biografischem Geprägtsein und Darstellung, die dem Biografiespieler in einem engen Wechselspiel von Vertrautheit und Distanznahme ästhetische und biografische Lern- und Bildungsmöglichkeiten vermittelt.⁴¹ Wenn dabei eine Aufführung angestrebt wird, kann sie zudem um die politische Dimension gesellschaftlicher Teilhabe erweitert werden.

Kurzbiografie der Autorin

Norma Köhler, geb. 1974. Studium der Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis und Theatre in Education in Hildesheim und Utrecht, seither als Theaterpädagogin als auch in der Weiterbildung tätig. Von 2003-2008 wissenschaftliche Mitarbeit und Lehre im Arbeitsbereich Theaterpädagogik/Darstellendes Spiel und im Studiengang Performances Studies an der Universität Hamburg. 2008 Promotion an der Universität Hildesheim. In 2009 zunächst Vertretungsprofessur, seit 2010 Professur für das Fach Theaterpädagogik am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Dortmund, gemeinsam mit Lilli Neumann Leitung des Profilstudiengangs Theaterpädagogik (derzeit in Reform).

*(Dieser Artikel erscheint in komprimierter und variiertes Fassung in:
Nix, Christoph/Sachser, Dietmar/Streisand, Marianne (Hrsg.): Theaterpädagogik,
Lektionen 5, Berlin: Theater der Zeit 2012)*

⁴¹ Vgl. Köhler, Norma: *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell*, München 2009.

In Erscheinung treten

Zur Darstellungspraxis des Sich-Zeigens

Jens Roselt

„Das waren echte Menschen.“ Wer zum ersten Mal eine Arbeit von Rimini Protokoll sieht und später von seinem Erlebnis berichtet, wird um diesen Satz wahrscheinlich nicht herumkommen, wenn er die Besonderheit der Arbeits- und Darstellungsweise beschreiben möchte. Doch die Ratlosigkeit, die nicht selten aus dem Gesicht des Angeredeten spricht, zeigt, dass diese lapidare Feststellung nicht besonders aufschlussreich ist. Sieht man im Theater nicht immer echte Menschen? Ist ein Staatschauspieler etwa ein falscher Mensch? Sind die Individualität und die Körperlichkeit eines Darstellers nicht immer unlöslich mit seiner Darstellung verwoben?

„Das schon“, könnte man einräumen und erläuternd hinzufügen: „Bei Rimini Protokoll spielen die sich selbst bzw. ihr wahres Leben.“ Doch inwiefern kann hier tatsächlich davon die Rede sein, dass die Darsteller überhaupt spielen, geschweige denn sich selbst? Der Modus ihrer Rede ist häufig die Ansprache und nicht der Dialog, es wird etwas vorgetragen und nicht vorgespielt. Auch ausdrücklich biografische Szenen wirken eher nachgestellt als nachgeahmt. Was man zu sehen bekommt, ist kein authentischer Komödienstadl, an dessen dilettantischem Charme sich die Zuschauer delectieren könnten, sondern der Vortrag eines Berichts oder, um den Namen der Gruppe beim Wort zu nehmen, ein Protokoll. Laut Duden versteht man darunter die „wortgetreue“ oder auf wesentliche Punkte beschränkte schriftliche Fixierung des Hergangs einer Sitzung, Verhandlung, eines Verhörs. „Die Rimini-Darsteller geben in einer Aufführung ihre Geschichten zu Gehör. Der Darstellung des Protokolls im Hier und jetzt des Theaters durch die leibhaftigen Akteure auf der Bühne ist damit immer schon eine Form der Nachträglichkeit eingeschrieben, die kenntlich macht, dass die protokollierten Ereignisse bereits stattgefunden haben.

„Aber“, könnte man ein letztes Mal argumentativ Luft holen, „das, was hier zu Protokoll gegeben wird, hat doch mit dem eigenen Leben des Protokollanten zu tun. Zumindest können die Zuschauer davon ausgehen, dass die berichteten Erlebnisse durch die Biografien der Darsteller verbürgt sind. Hier werden schließlich keine Rollen gespielt, die ein Dramatiker den Darstellern, ohne sie zu kennen, ins Buch geschrieben hätte.“ Auch diese Feststellung hat etwas für sich, doch zugleich muss man darauf hinweisen, dass das Geschehen auf der Bühne kein spontaner,

improvisierter Vorgang ist, sondern dass das sprachliche und körperliche Handeln der Darsteller auf ein Inszenierungsskript rekurriert. Dass es eine solche Vorschrift für die Aufführung gibt, merkt man als Zuschauer nicht zuletzt daran, dass die Darsteller mitunter deutliche Texthänger haben. Und wer im Text hängt, muss doch einen Text haben, der ihm vorgeschrieben ist, aber augenblicklich nicht zur Verfügung steht.

Wie man es auch immer angeht, die Beschreibung der Darstellungsweise in Arbeiten von Rimini Protokoll bleibt unadäquat: irgendwie weiß man zwar, was gemeint ist, wenn von echten Menschen, dem wahren Leben oder auch von Authentizität die Rede ist, doch wirklich treffend sind diese Beschreibungen nicht. Die echten Menschen auf der Bühne bringen einen in Verlegenheit. Man weiß nie so genau, woran man eigentlich ist. Man wird verunsichert, bildet Hypothesen und stellt sie sogleich wieder in Frage. Auch die theoretische Reflexion dieser Vorgänge kann einem die Unsicherheit nicht nehmen. Rimini Protokoll setzen einen zwischen sämtliche begrifflichen Stühle aus dem Fundus der Theatertheorie. Am deutlichsten wird diese schon bei der Frage, wie man die vermeintlich echten Menschen auf der Bühne denn bezeichnen soll. Als Schauspieler? Als Performer? Als Darsteller? Als Laienspieler? Oder doch als Experten des Alltags?

(...)

Der Unterschied zwischen dem Sich-Zeigen im Alltag und dem In-Erscheinung-Treten im Theater besteht hier darin, dass die Inszeniertheit des Auftritts bei Rimini Protokoll nicht kaschiert und die spezifische Wahrnehmungssituation sogar ausgestellt wird. Das dargestellte Protokoll, das Rimini-Aufführungen bieten, kann auch als Verfahren der Episierung beschrieben werden. Hierfür hat Bertolt Brecht 1940 ein Grundmodell entworfen, das er Straßenszene nennt. Die Idee der Straßenszene ist, dass der Augenzeuge eines Verkehrsunfalls anderen Passanten nachträglich vom Ablauf des Unfalls berichtet. Dabei wird er seinen Zuhörern den Vorfall nicht mimetisch vorspielen, sondern ihm wesentlich erscheinende Momente demonstrieren und dabei die Handlungen oder Haltungen verschiedener beteiligter Personen wiedergeben, ohne deren Rollen ausdrücklich zu verkörpern. In einem Theater, das sich dieses Modell zum Vorbild macht, steht, so Brecht, die Demonstration eines Vorgangs und nicht die vollständige Nachahmung des Ereignisses selbst im Mittelpunkt. Ziel der Darsteller dürfe es deshalb nicht sein, die Identität ihrer Person mit ihrer Rolle vorzugaukeln – Brecht spricht hier von der

restlosen Verwandlung –, sondern ihre Distanz zur Rolle kenntlich zu machen. Auch Brecht hatte bei diesem Modell an nichtprofessionelle Darsteller gedacht, doch im Unterschied zu seiner Vorstellung von der Straßenszene geben die Rimini-Akteure sehr wohl Bericht von einem Vorgang, an dem sie nicht nur selbst beteiligt waren, sondern der ihr Leben auch nachhaltig beeinflusst hat. Entscheidend aber ist, dass die Form des Zitierens und Kommentierens auch beibehalten wird, wenn es um die eigene Person geht. Die Darsteller bei Rimini Protokoll stehen damit nicht vor der Aufgabe, im Spiel eine Distanz von Schauspieler und Rolle kenntlich zu machen, sondern spielend eine Distanz zu eigenen Rolle und Geschichte aufzubauen. Dass sie dabei auch in rührenden oder bedrückenden Szenen die Einfühlung in sich selbst nicht zu vollziehen scheinen, kann ihnen in den Augen der Zuschauer zusätzlich Souveränität verleihen.

Dass den Darstellern durch den formalen Rahmen der Inszenierung immer wieder die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung gegeben wird, zeichnet die Arbeit von Rimini Protokoll aus. Damit kann auch der entscheidende Unterschied markiert werden zur Arbeit mit nichtprofessionellen Darstellern, wie sie derzeit vor allem im Fernsehen Konjunktur hat. In Dokusoaps werden Laien beim Hauskauf, der Kindererziehung oder in der Schuldenfalle in Szene gesetzt. Doch diesen Darstellern wird durch den Inszenierungsrahmen, den eine kluge Bildregie zu kaschieren versteht, die Möglichkeit der Distanzierung gerade genommen. Sie werden auf einen Aspekt (Opfer, Täter, dumm, dreist, arm) reduziert, der quotenträchtig ausgeschlachtet werden kann. Diesen Menschen wird die Souveränität gerade vorenthalten. So energisch und lautstark sie sich auch geben mögen, scheinen sie sich als Persönlichkeiten vor uns aufzulösen.

(...)

Nun kommt es auch bei Rimini Protokoll immer wieder zu Momenten der Überforderung, in denen die Darsteller im Text hängen, ihren Einsatz verpassen oder unsicher und un gelenk erscheinen. Die Perfektion des szenischen Arrangements wird so immer wieder gebrochen durch den Auftritt der nichtperfekten Darsteller. Diese Patzer und damit auch die mangelnde Professionalität der Darsteller werden nicht kaschiert, vielmehr sind Pannen oder auch das Versagen integrativer Teil der Inszenierung. Diese Fehler sind nicht gewollt und gar geprobt, aber insofern sie sich im Laufe der Aufführung ereignen können, gehören sie dazu.

Dieses Interesse an der Arbeit am Nichtperfekten zeichnet Produktionen von Rimini Protokoll aus. Auch hier kann ein entscheidendes Differenzkriterium zur Praxis des Stadttheaters erkannt werden. Es geht also nicht um die Gegenüberstellung von Profis und Laien oder von „wahren“ und „falschen“ Menschen, sondern um die Konfrontation von Perfektion und Nichtperfektion. Die Arbeit am Perfekten impliziert das Ideal des Abschlusses, der Vollständigkeit oder Vollkommenheit. Das Perfekte ist fertig, es hat Anfang und Ende bzw. einen definierten Verlauf, und es unterstellt Bewertungs- und Qualitätskriterien, die sich als objektiv nachvollziehbar verstehen. Perfektion ist also immer auf Normen bezogen, die gesellschaftlich tradiert werden. Wer von Perfektion spricht, akzeptiert diese Normen.

Die Arbeit am Nichtperfekten, die derzeit bei einer Vielzahl von Theaterprojekten mit nicht professionellen Darstellern wie Alten, Obdachlosen, Strafgefangenen oder Behinderten zu beobachten ist, meidet nicht nur das Ideal der Vollendung; vielmehr wird die Orientierung des Menschen und seiner Darstellung in Hinblick auf ein verbindliches Ideal selbst suspekt. Inkonsequenz, Widersprüchlichkeit, formale Heterogenität, Unfertigkeit und Offenheit werden geradezu gesucht. Während professionelles (perfektes) Schauspiel den Körper als virtuoses Ausdrucksinstrument trainiert, sucht das Nichtperfekte eher die körperlichen Widerstände und Grenzen auf und macht diese erfahrbar. Besonders deutlich wird diese Dimension im Moment der Überforderung; zu denken ist an die stimmliche Überlastung, die Unfähigkeit, einen Text auswendig zu lernen oder frei vorzutragen.

Diese Praxis rüttelt auch an einer wesentlichen Säule professioneller Schauspieltechniken, nämlich der Vorstellung, dass der Körper des Schauspielers ein beherrschbares und regulierbares Objekt der Gestaltung ist. Zwar können Körper als Voraussetzung und primäres Medium des Ausdrucks gelten, doch zugleich sind sie von einer Materialität, die jede Darstellung begrenzt und ihr einen Widerstand entgegenstellt. (...) Die Körper der Rimini-Darsteller sind nicht ausschließlich beherrschbare Ausdrucksmedien und virtuose Körperinstrumente, sondern führen den Eigensinn und die Widerständigkeit des Körpers vor, der eben nicht nur Mittel, sondern auch Hindernis sein kann. Auftritte des Nichtperfekten sprechen dem schauspielerischen Ideal von Kontrolle und Beherrschbarkeit des Körpers Hohn.

Bei der Auseinandersetzung mit der Darstellungspraxis des Sich-Zeigens in Inszenierungen von Rimini Protokoll rückt so ein Aspekt schauspielerischen

Handelns in den Blickpunkt, der im professionellen Theater nur indirekt – wenn überhaupt – thematisch wird: Schauspielen ist ästhetisches und ethisches Handeln zugleich. Die Konfrontation mit dem eigenen biografischen Material von Zuschauern macht den individuellen Bezug jedes einzelnen Darstellers zur Inszenierung kenntlich. Dabei generiert der Akt des Schauspielens selbst Scham- und Angstmomente, Situationen der Freude, Überforderung und des Frusts. Obwohl die Darsteller in einem deutlich erkennbaren und vorgegebenen formalen Rahmen agieren, erscheinen sie nicht nur als Erfüllungsgehilfen „höherer“ Regieabsichten, sondern sperren sich gerade mit ihrer Nichtperfektion gegen die völlige Vereinnahmung durch die Macher und die Zuschauer. In dieser mithin unwillkürlichen Widerständigkeit gewinnt die Verantwortung des Darstellers für das eigene Tun eine Tragfähigkeit und Schwere, der gegenüber professionelle Schauspieler als ethische Leichtgewichte erscheinen. (...)

(Auszüge aus einem Beitrag von Jens Roselt (S. 46 - 63), in: Rimini Protokoll. Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Herausgegeben von Miriam Dreysse und Florian Malzacher. Alexander Verlag Berlin 2007.)

Biografisches Theater in der Sekundarstufe I

Maike Plath

Nach meiner Beobachtung ist der Theaterunterricht für Jugendliche aus der Sekundarstufe I besonders motivierend, wenn es um ihre eigenen, biografischen Geschichten oder um eigene Gefühle und Gedanken geht. Das Interesse am Selbst wird im Laufe der Sekundarstufe I immer intensiver, ist auf die „Reibung“ mit der Welt und die oft konfliktreiche und schmerzhaft Auseinandersetzung mit Bezugspersonen gerichtet. Die Jugendlichen bringen ein hohes Maß an Energie und Sensibilisierung für Themen mit, die sie persönlich betreffen. Hierin liegt eine große Chance für theatrale Prozesse. Statt sich als Theaterlehrer in der Sekundarstufe I darüber zu ärgern, dass die Schüler mitunter literarischen Texten ablehnend gegenüberstehen, sollte man das nutzen. Die intensive Auseinandersetzung mit eigenen Themen versetzt die Schüler in die Lage, sich selbst in größeren Zusammenhängen zu begreifen und eine Situation aus der „Vogelperspektive“ zu betrachten.

Sicher erfordert die Arbeit mit autobiografischem Material ein Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten eines solchen Projektes. Schließlich gibt jeder von sich selbst etwas preis, das ihn verletzlich machen kann. Allerdings mischt sich auch in selbstproduziertes biografisches Material immer ein Stück Fiktion. Jede biografische Erzählung wächst im Spiel zwischen tatsächlich Erlebtem und Hinzugedichtetem. So entsteht ein Schutzraum, den man in der biografischen Arbeit mit Schülern bewusst nutzen kann.

Schritte vom biografischen Material zur Inszenierung

Um zu einer Inszenierung mit biografischem Material zu kommen, ist Schritt für Schritt vorzugehen. In der ersten Phase produzieren die Schüler auf unterschiedliche Impulse hin kurze Sequenzen biografischer Erzählungen. Zunächst werden die eigenen Texte anonym verfasst. Der Theaterlehrer verzichtet auf jede Fehlerkorrektur und jeden Kommentar; nimmt alle Texte mit nach Hause, tippt sie ab und fertigt Karteikarten an, die von der Gruppe später als Spielvorlage verwendet werden können. Dabei werden nur die Rechtschreibfehler korrigiert. Die Karten können übrigens auch gern laminiert werden, was nicht nur ihre Haltbarkeit erhöht, sondern auch eine Wertschätzung gegenüber den Schülertexten zum Ausdruck bringt. Das motiviert sie zusätzlich. Schreiben Schüler Unsinn oder „unflätige Ausdrücke“ auf, ist es am besten, dies überhaupt nicht zu kommentieren und die

Texte genauso zu behandeln wie die anderen. Solche Karten werden aller Erfahrung nach später selten wieder aufgegriffen und der Produzent des Textes läuft selbst in eine Sackgasse. Auf solche Texte einzugehen, hat sich nach meiner Erfahrung als höchst unproduktiv erwiesen und schadet nur der Atmosphäre. Die von den Schülern erarbeiteten Texte können mit der „Ein-Wort-pro-Schild“-Methode auf Kernthemen hin konzentriert oder von Mitschülern umgeschrieben werden. Alles Material, das bei der Generierung biografischer Texte im Ergebnis dieser weiteren Arbeitsschritte entsteht, wird auf dem „Buffet der biografischen Themen“ zusammengetragen und für die weitere Arbeit zur Verfügung gestellt. Für den Theaterlehrer ist in diesem Zusammenhang wichtig zu beachten, dass mit dieser Methode biografisches Material für spätere Spielsituationen generiert werden soll. Es handelt sich nicht um eine psychologisch-therapeutische Vorgehensweise und darf auch nicht als solche „ausgewertet“ werden. Um ins szenische Spiel zu kommen, reichen die biografischen Texte allein nicht aus. Als Rahmen für den Weg zur Inszenierung hat sich in meiner Arbeit das Spiel „Die Puppen tanzen lassen“ bewährt. Dabei werden von der Gruppe die erarbeiteten Gefühle mit Tätigkeiten in Form einer theatralen Übung spontan kombiniert. Die Schüler gehen zu einer Musik kreuz und quer auf geraden Bahnen durch den Raum. Ein Spieler steht mit einem Mikrofon an der „Station“. Vor ihm liegen nach Farben geordnet die bisher gesammelten schwarzen, blauen und roten Schilder auf dem Boden. Der Spieler an der Station ruft der Gruppe Anweisungen zu, die diese ausführt, z. B. „Freeze“ (alle frieren in ihrer Bewegung ein) und orientiert sich dabei an den vor ihm liegenden Schildern. Es stellt sich schnell heraus, dass einige schwarze Schilder mit den blauen Tätigkeitsschildern kombiniert werden müssen, z. B. „Zeitraffer“ mit einer Tätigkeit (blaues Schild), die im Zeitraffer ausgeführt werden soll (z. B. „Zähneputzen“). Alle Stimmanweisungen werden mit einem zuvor verabredeten Satz, „Wir sind gut!“ gesprochen (z. B. „Flüstern“, „Schreien“, usw.). Nach ca. zehn Ansagen geht der Spieler zurück ins Spiel und tippt einen anderen Spieler an, der nun an die Station geht und die Ansagen übernimmt. Schnell wird klar, dass die Begriffsschilder auf unendlich viele Arten kombiniert werden können und dadurch sehr wirkungsvolle Bilder in der Gruppe entstehen. Den Jugendlichen macht es Spaß, auf diese Weise „die Puppen tanzen zu lassen“ und ständig neue Bilder und Aktionen zu sehen, zu denen sie selbst den Impuls gegeben haben. Daher ist es auch wichtig, den Spieler an der Station häufig auszuwechseln, damit jeder mal in die Position des „Regisseurs“ gerät. So entstehen die

unterschiedlichsten Versatzstücke biografischen und theatralen Materials, die nun im wörtlichen Sinne Stück für Stück „ins Spiel gebracht“ werden.

Eine Inszenierung wächst heran

Wie kommt man von diesem Material ausgehend nun zu einer Inszenierung? Der Theaterlehrer gibt in jeder Probe nach dem Warm-Up und dem Spiel „Puppen tanzen lassen“ eine Spielaufgabe. Wenn die Schüler fragen, ob sie auch „dieses und jenes noch dürfen“, so ist es grundsätzlich zunächst richtig, sie zu ermutigen und nichts zu verbieten, um sie nicht in ihrer Kreativität einzuschränken. Die Schüler suchen sich entweder einen Text aus vom „Buffet der biografischen Texte“ oder sie entscheiden sich für ein zentrales Gefühl, das sie thematisieren wollen und wählen unter diesem Gesichtspunkt mehrere dazu passende Texte aus. Nun wird auch das „Buffet der theatralen Möglichkeiten“ aus dem Spiel „Puppen tanzen lassen“ bei der Arbeit wieder einbezogen. Die Schüler dürfen immer wieder zur Station gehen und sich durch die Karten inspirieren lassen. So arbeiten die Gruppen nun mit drei systematischen Bausteinen:

1. mit dem „Buffet der biografischen Texte“.
2. mit dem „Buffet der theatralen Möglichkeiten“
3. mit einer Spielaufgabe.

Jede Gruppe arbeitet selbstständig und muss nach Ablauf der Zeit (ca. 30 Minuten) ihr Ergebnis auf der Bühne präsentieren. Wenn eine Gruppe kein Ergebnis erzielen konnte, nimmt sie auf der Bühne Platz und berichtet, warum es schiefgelaufen ist. Die anderen dürfen Fragen stellen oder Hilfsangebote machen. Die Gruppe erhält beim nächsten Durchgang eine zweite Chance. Alle anderen Ergebnisse werden nach den Regeln des Feedbackverfahrens mit der Gruppe ausgewertet.

Eine Dramaturgie entwickeln

Der Theaterlehrer dokumentiert alle Schülerergebnisse und kann auf diese Weise nach einigen Monaten einen thematischen „Roten Faden“ entwickeln. Etwa zwei Monate vor der geplanten Aufführung muss der Theaterlehrer die Dramaturgie übernehmen und aus den gezeigten Schülerergebnissen und Ideen heraus ein Inszenierungskonzept entwickeln. Hierbei helfen ihm folgende Fragestellungen:

Welche Themen tauchen in der Gruppe immer wieder auf? Welche Geschichte bietet sich als Hauptgeschichte an? Welche anderen Geschichten können fragmentarisch mit der Hauptgeschichte verwoben werden?

Der Theaterlehrer kann bis zum Schluss Schülervorschläge berücksichtigen, muss aber im Zweifel (auch unbeliebte) Entscheidungen treffen und die Verantwortung für die Inszenierung als Ganzes übernehmen.

Vorteile des Buffet-Prinzips

Das „Buffet-Prinzip“ ermöglicht es der Gruppe, ihre ganz persönlichen Ansichten, Gedanken, Erlebnisse zu eigenen Themen in einer Vielfalt von ästhetischen Möglichkeiten selbstbestimmt auf die Bühne zu bringen. Die Spielleitung hat im besten Fall über einen Zeitraum von einigen Monaten ein „Buffet der Möglichkeiten“ dem Lerntempo der Gruppe entsprechend schrittweise aufgebaut und kann sich nun in eine Beraterfunktion zurückziehen. Das Besondere an dieser Methode ist, dass die Schüler nicht ihr biografisches Material für die Inszenierung „zur Verfügung stellen“ und dann vom Spielleiter ein Konzept übergestülpt bekommen, sondern dass sie selbst als Regisseure und Dramaturgen ihre eigene Inszenierung nach und nach selbst herstellen. Durch das „Buffet-Prinzip“ erlernen die Schüler eine eigene, theatrale Sprache, über die sie sich einem Publikum mitteilen können.

Buffet der theatralen Möglichkeiten

Das Buffet wird aus drei Karten-Typen zusammengestellt:

1. Spielkarten für die theatrale Übungen (schwarz): Weiße DIN-A4-Blätter werden mit jeweils einer Begrifflichkeit für ein „theatrales Mittel“ beschriftet (schwarze Schrift). Beispiel: Der Theaterlehrer schreibt mit einem schwarzen Stift in großen Buchstaben „Freeze“ auf ein DIN-A4-Papier. Anschließend wird dieses Blatt laminiert, damit es beim Einsatz in allen folgenden Proben keinen Schaden nimmt. Ebenso wird mit allen anderen Spielkarten verfahren. Die Spielleitung führt pro Unterrichtsstunde bis zu drei Schilder ein. Am Anfang bieten sich „Freeze“, „Tempo 1–10“ und daraus folgend: „Zeitlupe“ und „Zeitraffer“ an (Zeitlupe entspricht Tempo 1, Zeitraffer entspricht Tempo 10).
2. Spielkarten für die Tätigkeiten (blau): Die Spielleitung bereitet drei blau beschriftete DIN-A4-Schilder vor, auf denen jeweils eine Tätigkeit steht. Beispiel: Zähne putzen (oder tanzen, schießen, schleichen, kriechen, usw.). Im Spiel dürfen die Schüler selbst zu jedem Zeitpunkt neue Tätigkeiten einbringen. Es liegen immer ein Stapel leerer DIN-A4-Blätter und ausreichend blaue und rote Eddingstifte an einem Platz („Station“) des Probenraums bereit. Ein Schüler kann z. B. eine neue Tätigkeit „ins Spiel bringen“, indem er diese selbst (mit blauer Farbe) auf ein leeres

Blatt schreibt und zu den anderen blauen Schildern legt. So wird die Anzahl der „Tätigkeitsschilder“ ständig erweitert.

3. Spielkarten für die zentralen Gefühlsthemen (rot): Die Spielleitung bereitet drei rot beschriftete DIN-A4 Schilder vor, auf denen jeweils ein zentraler Gefühlsbegriff steht. Beispiel: Liebe (oder Wut, Enttäuschung, Eifersucht, Freude, usw.). Wie bei den Tätigkeits-Schildern können auch die roten Gefühls-Schilder während des Spiels immer von den Schülern in der oben beschriebenen Weise erweitert werden.

BIOGRAFISCHES MATERIAL GENERIEREN

Geschichten aus Bildern: Alle sitzen im Kreis auf dem Boden. In der Mitte des Kreises ist eine Vielzahl verschiedener Bilder ausgebreitet (z. B. Fotos und Werbung aus Zeitschriften zu möglichst unterschiedlichen Stimmungen und Themen). Jeder Spieler sucht sich ein Bild aus, hebt es auf und setzt sich damit wieder an seinen Platz. Jeder erzählt nun der Reihenfolge nach, warum er sein Bild ausgesucht hat und was es mit ihm zu tun hat.

Schreiben im Auftrag: Jeder Spieler teilt ein Blatt Papier in neun Felder auf. Er trägt auf seinem Blatt in jedes Feld ein Wort ein, das in seinem bisherigen Leben irgendwie von Bedeutung ist oder war (das können Wörter wie „Vater“, „Mutter“, aber auch Wörter wie „Haustür“, „Apfelbaum“, „zehnter Geburtstag“, ... sein). Wenn alle Schüler fertig sind, wird das Blatt jeweils nach rechts an den Nachbarn weiter gegeben, sodass nun jeder das Blatt seines Nachbarn vor sich hat. Jeder sucht sich nun auf diesem fremden Wortblatt das Wort aus, das ihn am meisten interessiert oder neugierig macht und trägt in dieses Feld seinen Namen ein. Dann werden die Zettel weiter nach rechts gereicht und wieder erhält jeder einen Zettel mit neuen Wörtern, von denen er für sich das Interessanteste aussucht und in das entsprechende Feld seinen Namen einträgt. So machen alle Blätter die gesamte Runde, bis jeder wieder sein eigenes Blatt vor sich hat. Jeder schreibt nun zu dem Wort eine Geschichte, das am häufigsten auf seinem Zettel markiert wurde.

Variante: Diese Geschichte kann auch in Stichworten verfasst werden. Anschließend darf sich jeder einen Stapel Karten nehmen und die wichtigsten Wörter seiner Geschichte in der richtigen Reihenfolge auf die Karten schreiben (ein Wort pro Karte). Diese Verfahrensweise hat den Vorteil, dass die Geschichten bereits auf Begriffe und jeweilige Spielkarten reduziert sind. Solche Spielkarten lassen sich später leichter szenisch umsetzen.

Autobiographie in fünf Sätzen: Jeder beschreibt sein bisheriges Leben in fünf Sätzen. Diese werden auf einem Blatt Papier sauber aufgeschrieben. Diese fünf Aussagen müssen ganz besonders charakteristisch für den Verfasser sein. Die Sätze können eine Art Mini-Bericht, ein Song-Text, ein Gedicht oder eine Erzählung sein. Die Länge und Art der Sätze wählt jeder Spieler selbst. Es dürfen aber auf keinen Fall mehr als fünf Sätze sein.

Kindheitsmuster: Jeder Spieler erinnert sich einige Minuten lang an die Zeit, als er ein kleines Kind war, bis eine wichtige Situation deutlich vor Augen tritt. Auf einer Karte werden alle Begriffe für Gefühle gesammelt, die in dieser Situation wichtig waren. Jeder entscheidet aufgrund seiner „Gefühls-Sammlung“, welches Gefühl das intensivste dabei war. Dieses „zentrale“ Gefühl wird in die Mitte eines neuen Blattes geschrieben und eingekreist. Es bildet den Kernpunkt eines Clusters. Nun schreibt jeder um seinen Begriff herum alle Wörter, die ihm spontan dazu einfallen. So entsteht sein ganz persönliches Wort-Cluster. In einem nächsten Schritt verfasst nun jeder auf der Grundlage dieses Clusters eine eigene Geschichte zum Thema „Kindheit“. Auch diese Geschichte kann wieder in Stichworten auf Spielkarten fixiert werden, damit sie später als Spielanlass leichter genutzt werden können.

VON BIOGRAFISCHEN SEQUENZEN ZU ZENTRALEN THEMEN

1. **Biografisches Material fokussieren:** Die von den Schülern geschriebenen biografischen Texte werden nebeneinander auf dem Boden ausgebreitet (Prinzip der Ausstellung). Ein Stapel Papier und ausreichend viele rote Edding-Stifte liegen bereit. Alle lesen alle Texte und schreiben in der „Ein-Wort-pro-Schild“-Methode jeweils das aus ihrer Sicht darin zentral hervortretende Gefühl auf. Es entstehen rote „Gefühlsschilder“, die jeweils unter die dazu passenden Texte gelegt werden. Geht es in einem Original-Text beispielsweise um eine Prüfungssituation, so könnte ein Spieler das Schild: „Angst vor dem Scheitern“ darunter legen. Ist ein anderer Spieler anderer Ansicht, kann er ein weiteres Schild dazu legen, zum Beispiel „Scham“. Auf diese Weise wird eine Vertiefung der Inhalte auf einer Reflexionsebene erreicht und zusätzlich für einen späteren Vorgang ein Zuordnungssystem im Sinne der Frage: „Welche Geschichten und Themen gehören eigentlich zusammen?“ geschaffen.

2. **Eine Mitschülererzählung zu einem Traumtext umschreiben:** Jeder Spieler sucht sich nun einen der fremden Texte aus und schreibt diesen Text um in einen

Traum. Die dazu gehörigen Gefühlsschilder dienen der Orientierung. Handlung, Ort, Zeit und Personen des Original-Textes dürfen verändert werden, aber nicht seine Kernaussage, nicht das zentrale Gefühl, das im Originaltext genannt worden ist. Es kann ein Alptraum, ein rätselhafter Traum oder auch ein Wunschtraum entstehen. Hilfreich können hier die Karten mit theatralen Formen sein: Zeitlupe, Figurensplitting, Fallen, Freeze, usw. (Kasten: Theatrale Mittel). So können Bilder im Kopf erzeugt werden, die traumartigen Charakter haben: Eine im Original-Text bedrohliche Person kann im Traumtext zum Beispiel vervielfacht auftreten, sich langsam bewegen, ohne Stimme sprechen, ohne Ton schreien, laufen und nicht ankommen, usw. Bei der Erstellung des Traumtextes steht nicht ein perfekter Deutschaufsatz im Mittelpunkt; es gibt auch keine Mindestlänge. Wichtig ist ausschließlich die Aktivierung von Traumbildern im Kopf und spontan entstehende Assoziationen. Die Traum-Texte werden zurück in die Reihe gelegt und zwar direkt unter den jeweiligen Original-Text. So kann nun jeder „Autor“ lesen, was für ein Traum aus seinem Original-Text entstanden ist.

(Dieser Text ist erschienen in: Schultheater Heft 1, Friedrich Verlag, Seelze 2010)