

## Biographisches Theater als Projekt

Chancen und Risiken in der Bildungsarbeit  
erörtert am Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“



### Abschlussarbeit

im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur:

**Theaterpädagogin BUT**

vorgelegt bei:

**Wolfgang G. Schmidt**

am:

**19. August 2008**

von:

**Silvia Nettelstroth**

Schmachtenberger Str. 7a

63934 Röllbach

## INHALTSVERZEICHNIS

### I EINLEITUNG

1	Motivation für die Wahl des Themas .....	4
2	Ziel der Arbeit .....	6
3	Vorgehen bei der Datenerhebung .....	6
4	Aufbau der Arbeit .....	8

### II BIOGRAPHISCHES THEATER UND PROJEKTARBEIT

<b>1</b>	<b>Das Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“ – ein Überblick.....</b>	<b>9</b>
1.1	Daten, Fakten, Zahlen.....	9
1.2	Inhalt und Aufbau des Stücks.....	10
<b>2</b>	<b>Projektarbeit.....</b>	<b>11</b>
2.1	Relevanz von Projektarbeit in der heutigen Zeit .....	11
2.2.	Der Projektgedanke in der Bildungsarbeit- Ursprünge und Gebrauch .....	12
2.3.	Chancen und Risiken von Projektarbeit in der Pädagogik .....	13
<b>3</b>	<b>Biographisches Theater .....</b>	<b>15</b>
3.1	Formen Biographischen Theaters .....	16
3.2	Vertreter Biographischen Theaters und ihre Zielsetzungen .....	17
3.2.1	Marcel Cremer .....	17
3.2.2	Augusto Boal.....	18
3.2.3	Jonathan Fox .....	20
3.2.4	Pam Schweitzer .....	21
3.2.5	Die Zielsetzungen im Vergleich .....	22
3.3	Besonderheiten Biographischen Theaters.....	23
3.3.1	Bedeutung der Improvisation für die Stückentwicklung.....	23
3.3.2	Bedeutung der Rolle beim Spiel mit den eigenen Erfahrungen.....	25
3.3.3	Vorplanung und Konzeption .....	26
3.4	Künstlerische Anforderungen an den / die Spielleiter .....	27
3.4.1	Form des Stücks festlegen .....	28
3.4.2	Figurenfindung unterstützen .....	29

<b>4 Biographisches Theater als Projekt in der Bildungsarbeit</b> .....	<b>31</b>
4.1 Chancen .....	31
4.1.1 Persönlichkeitsentwicklung.....	31
4.1.1.1 Handlungsorientiert lernen.....	31
4.1.1.2 Kreativität frei setzen .....	33
4.1.1.3 Selbst-Bewusstsein aufbauen.....	33
4.1.1.4 Stärken betonen .....	34
4.1.2 Soziale Integration.....	35
4.1.2.1 Sprache lernen .....	35
4.1.2.2 Erfahrungen teilen .....	35
4.1.3 Kulturelle Teilhabe.....	36
4.2 Risiken .....	37
4.2.1 Die qualitative Ebene .....	37
4.2.1.1 Aufbau und Form.....	37
4.2.1.2 Rollenfindung .....	38
4.2.2 Die personelle Ebene .....	39
4.2.2.1 Vorurteile .....	39
4.2.2.2 Interessenkonflikte.....	40
4.2.2.3 Verslossenheit .....	40
4.2.2.4 Nähe zum eigenen Material.....	41
4.2.3 Die organisatorische Ebene .....	42
4.2.3.1 Teilnahmebedingungen .....	42
4.2.3.2 Aufgabenverteilung.....	43
4.2.3.3 Terminplanung .....	44
4.2.3.4 Finanzierung.....	45
<b>5 Resümee</b> .....	<b>46</b>
 <b>Anhang</b>	
Anhang A: Interviewpartner .....	49
Anhang B: Erinnerungen – Übersetzung der Monologe .....	50
 <b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>52</b>
 <b>Ehrenwörtliche Erklärung</b> .....	<b>56</b>

## I EINLEITUNG

### 1 Motivation für die Wahl des Themas

*Ein Schauspiellehrer [...] kann den Schülern helfen, mit verschiedenen „Selbsts“ zu experimentieren – die schüchternen können selbstbewusster werden, die hysterischen gelassener. Das unterstützt den Reifungsprozess und wirkt therapeutisch, und kein Pädagoge, der dies begriffen hat, kann Schauspielunterricht als Kinderei abtun. (Keith Johnstone 2006, 20)*

Mit diesen Worten führt der Begründer des Theatersports, Keith Johnstone, in sein zweites Buch zum Thema „Improvisationstheater“ ein. Doch trotz der Tatsache, dass zumindest unter den Theatermachern und -pädagogen Einstimmigkeit über die positiven Wirkungen bestehen, die mit dem Theaterspiel einhergehen, ist es im Deutschen Bildungssystem längst nicht so anerkannt, wie andere Künste (vgl. Weintz in: Korrespondenzen Oktober 2007, 42 f). Das Darstellende Spiel hat es bis heute nicht geschafft, sich neben Kunst und Musik als anderen Fächern kultureller Bildung an Schulen zu etablieren. Kooperationen mit Theatern oder Theaterpädagogen um Schulprojekte zu realisieren scheitern häufig an den Finanzen: *„Die Schulen öffnen sich zwar langsam nach außen und sind froh, wenn wir dort hin kommen, aber die Fördergelder dafür müssen wir selbst beantragen“* (Bittner, Interview 07/08), schildert Eva Bittner vom Berliner „Theater der Erfahrungen“ die Situation.

Glücklich kann sich schätzen, wer das richtige Thema und den zugehörigen Fördertopf gefunden hat. Mit ihren Seniorentheatergruppen – alle samt Laiendarsteller, die ihre Stücke anhand eigener Lebenserfahrungen entwickeln – touren die Berliner Theatermacher heute durch die Schulen Berlins, um unter dem Motto „Schule des Lebens“ eine Begegnung zwischen den Generationen möglich zu machen (vgl. ebd.).

Begegnung der Generationen und Kulturen – ein Thema das in Anbetracht unserer sich wandelnden Gesellschaft auch in der Sozialpolitik Gehör findet. Unter dem Titel „Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend am 1. Januar 2007 ein Förderprogramm gestartet, das sich gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in Deutschland wendet (vgl. Engbring-Romang, Interview 07/08). Insgesamt 90 freie Städte und Gebietskörperschaften, haben mittlerweile Fördergelder für „Lokale Aktionspläne“ erhalten – darunter auch die Stadt Darmstadt (vgl. ebd.). Ein Projekt aus dem „Darmstädter

Aktionsplan“, das von Senioren der stadtdansässigen Akademie 55 plus, jungen Migranten der Darmstädter Mornewegschule sowie dem „Theaterlabor Darmstadt“ gemeinsam auf die Beine gestellt wurde, hatte am 15. März dieses Jahres im städtischen Staatstheater Premiere – das Stück „Heimat Fremde Heimat“ (vgl. Akademie 55 plus, Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“, 1).

Ich selbst habe dieses Theaterstück, das auf den Biographien der einzelnen Spieler basiert gesehen und fand, ebenso wie Kritiker der lokalen Presse, die Inszenierung sehr beeindruckend:

*Am Anfang ist die Bühne leer. Am Ende ist sie voller Geschichten, auch nachdem die Darsteller längst gegangen sind. [...] In gut sechzig Minuten [...] werden auf spielerische Weise Lebensgeschichten durchschritten und Entfernungen überbrückt. [...] Es ist die Erfahrung von Gewalt und Krieg, die Generationen überspannt. [...] Nakja Sokup und Max Augenfeld haben das in ihrer abwechslungs- und einfallsreichen Inszenierung mit dem großen Amateurensemble sehr konzentriert einstudiert: Bei der Premiere am Samstag gab es großen Beifall für diesen ebenso kurzweiligen wie eindringlichen Theaterabend (Breckner in: Darmstädter Echo – Feuilleton, 17. März 2008).*

Ähnliches ist in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung zu lesen:

*Statt einer typischen Jugendclubinszenierung junge Migranten und Alte zusammen in einem Projekt spielen zu lassen – das erlaubt es, die gegenseitigen Aggressionen mal auszuspielen, Ratlosigkeit zu zeigen und Gemeinsamkeiten [...] was sie, alle Laien, zum Teil sehr gekonnt tun (Magel in: Frankfurter Allgemeine Zeitung – Kulturteil der Rhein-Main-Zeitung, 17. März 2008, 45).*

Lediglich ein halbes Jahr hatte das gemischte Ensemble Zeit, um das Stück zu entwickeln und bühnenreif zu machen. Theatererfahrung brachte fast keiner der Darsteller mit. (vgl. Bleeck, Interview 07/08).

Im Schuljahr 2007 / 2008 habe ich in einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft selbst eine Gruppe aus Schülern und Senioren angeleitet und mit biographischem Material experimentieren lassen. Nachdem in diesem Projekt organisatorische und dramaturgische Schwierigkeiten auftraten, waren ein Workshop bei Eva Bittner und das Darmstädter Projekt für mich Anlass, genauer zu analysieren, welches die Rahmenbedingungen für bildungspolitische Projekte sind und welche Risiken und Chancen sich vor diesem Hintergrund bei einer biographischen Inszenierung auftun. Am Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“ soll dies im Folgenden dargestellt werden.

## 2 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, die Chancen und Risiken Biographischen Theaters unter dem Aspekt „Projekt in der Bildungsarbeit“ herauszuarbeiten. Konkret soll dabei von einer Kooperation zwischen externen Fachleuten – in diesem Fall Künstlern aus dem Bereich der freien Theaterszene – und inner- beziehungsweise außerschulischen Bildungseinrichtungen ausgegangen werden. Es soll ein Weg aufgezeigt werden, Kunst mit Lernen am Leben zu verbinden. Dazu gilt es zu beleuchten, welche organisatorischen Aspekte bei einem pädagogischen Projekt wesentlich sind und worauf bei einer biographischen Produktion geachtet werden muss, um die künstlerische Qualität zu sichern.

Die Arbeit richtet sich zum einen an Theaterpädagogen, die sich der Theaterarbeit in sozialen Feldern<sup>1</sup> verschrieben haben und erstmals größere eigenproduzierte Projekte anhand biographischen Materials verwirklichen wollen. Zum anderen sind Pädagogen im schulischen wie außerschulischen Bereich angesprochen, die Theater machen oder damit arbeiten, aber weg von einer stückgebundenen Inszenierung oder Theater als „reinem Handwerkszeug“ für pädagogische Zwecke ohne ästhetischen Anspruch möchten.

## 3 Vorgehen bei der Datenerhebung

*Künstlerische Arbeitsprozesse, die damit verbundenen Erfahrungen und die dabei entstehenden Produkte – auch im pädagogischen Zusammenhang – sind einmalig und unvergleichlich und in hohem Maße situationsabhängig. Studien zur bildenden Wirkung solcher Prozesse müssen sich also dem einzelnen Projekt, seinem konkreten Verlauf und dem Projektergebnis zuwenden. Hier ist die Fallstudie mit qualitativen empirischen Methoden [...] beispielhaft [...]*  
(Hentschel in: Korrespondenzen Oktober 2007, 14).

Um die Risiken und Chancen nicht nur aus theoretischen Analysen abzuleiten, stütze ich mich im Hauptteil der Arbeit auf das oben genannte Praxisbeispiel „Heimat Fremde Heimat“. Erfahrungsberichte aus diesem Projekt sollen mögliche Vorgehensweisen und Ergebnisse biographischer Theaterarbeit im Zusammenhang mit bildungspolitischen Fragestellungen verdeutlichen und meine Ausführungen zum Kapitel „Biographisches Theater“ (vgl. Kapitel 3, 15) ergänzen. Da den Beteiligten die Chance gegeben werden sollte, möglichst frei über den Entwicklungsprozess des Stückes und die Bedeutung des

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Rellstab verstehe ich unter Theaterarbeit im sozialen Feld: „*Theaterpädagogik [... die sich] vor allem in Schule und Freizeit [abspielt]. Im Vordergrund steht das Spielen mit und für einzelne soziale Gruppen*“ (Rellstab 2000, 31).

Biographischen in diesem Zusammenhang zu berichten, führte ich narrative und leitfadensorientierte Interviews mit den Spielern sowie der künstlerischen und organisatorischen Leitung. Geforscht wurde nach Arbeitsprozessen, deren Wirkung sowie strukturellen, zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund einer biographischen Inszenierung mit pädagogischen Zielsetzungen.

Um ein möglichst repräsentatives Meinungsbild der Gesamtgruppe spiegeln zu können, wurden von den Teilnehmern – 18 Schüler und 10 Senioren – weibliche und männliche Darsteller beider Generationen befragt. Aus den verschiedenen Altersgruppen standen mir jeweils drei Beteiligte für ein Gespräch zur Verfügung (vgl. Anhang A, 49). Nadja Soukup aus dem Regie-Team ergänzte die Informationen im Hinblick auf organisatorische und künstlerische Fragenstellungen (vgl. ebd.). Heidrun Bleeck, die sich als Vorsitzende des Projektträgers, der Akademie 55 plus, um Antragstellung, Dokumentation sowie Finanzplanung und –verwaltung kümmerte, berichtete über die entsprechenden Aspekte (vgl. ebd.). Abgerundet wurden die Interviews durch ein Gespräch mit Udo Engbring-Romang, Mitarbeiter des „Interkulturellen Büro Darmstadt“, welches sämtliche Projekte des „Lokalen Aktionsplan Darmstadt“ koordiniert. Er steuerte Hintergrundwissen zur Einbindung von „Heimat Fremde Heimat“ in das Bundesprogramm „Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ bei (vgl. ebd.).

Weitere Daten stammen aus statistischen Erhebungen, welche die Akademie 55 plus durchführte, um den Projektverlauf zu dokumentieren sowie den Erfolg zu messen. Diese wurden mir in Form eines Sachberichts sowie einer Auswertung von Teilnehmerbefragungen überlassen (vgl. Literaturverzeichnis, 55). Zusätzliche Details über anonyme und persönliche Meinungen der Teilnehmer zum Prozess sowie über die gesamte Entwicklung lieferte mir das Programmheft zum Stück (vgl. ebd.). Presseberichte gaben Aufschluss über den öffentlichen Erfolg (vgl. ebd.).

Da es sich bei dem Projekt „Heimat Fremde Heimat“ um die erste Inszenierung des „Theaterlabor Darmstadt“ anhand biographischen Materials handelt, wurden zudem Interviews mit Eva Bittner und Johanna Kaiser vom Berliner „Theater der Erfahrungen“ geführt (vgl. Anhang A, 49). Die beiden Theatermacherinnen besitzen langjährige Erfahrung im Bereich der generationsübergreifenden wie interkulturellen Theaterarbeit (vgl. Bittner / Kaiser 1996, 15 ff), so dass es möglich war, aus einem Vergleich generelle Aussagen abzuleiten.

## 4 Aufbau der Arbeit

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in fünf Teile, von denen das erste Kapitel einen Überblick über das Projekt „Heimat Fremde Heimat“ geben soll, das im Rahmen dieser Arbeit als konkretes Praxisbeispiel für Risiken und Chancen Biographischen Theaters im pädagogischen Kontext herangezogen wird (vgl. Kapitel 1, 9 f).

Nachdem unter 2 zunächst der Begriff Projekt erklärt und im Hinblick auf seine Relevanz in der Bildungsarbeit sowie den zugehörigen Chancen und Risiken diskutiert wird (vgl. Kapitel 2, 11 ff), beschäftigt sich Kapitel 3 mit den Zielsetzungen von Biographiearbeit im theatralen Kontext sowie den Besonderheiten, die einer Biographischen Inszenierung zu Grunde liegen (vgl. Kapitel 3, 15).

Wird zunächst der Begriff „Biographisches Theater“ definiert (vgl. Kapitel 3, 15), folgt ein Überblick über mögliche Inszenierungsformen (vgl. 3.1, 16). Eine Übersicht über die Verwendung biographischen Materials in der Theaterarbeit findet sich unter 3.2. Verschiedene Theatermacher sowie deren Ansätze zum Umgang mit Lebensgeschichten werden hier vorgestellt und verglichen (vgl. 3.2, 17 ff). Im Anschluss gehe ich auf die Besonderheiten bei der Entwicklung biographischer Stücke (vgl. 3.3, 23 ff) sowie die künstlerischen Anforderungen ein, die an den Spielleiter gestellt werden (vgl. 3.4, 27 ff). Berichte aus dem Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“ ergänzen diese Erläuterungen um eine praxisbezogene Perspektive.

In Kapitel 4 sollen die Chancen und Risiken biographischer Theaterprojekte im pädagogischen Kontext und ein Möglicher Umgang damit, anhand des Projekts „Heimat Fremde Heimat“ aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 4, 31 ff). Die Chancen werden dabei jeweils in Bezug auf den einzelnen Spieler, die Spieler untereinander sowie im Hinblick auf die Akteure und das Publikum beleuchtet (vgl. 4.1, 31 ff). Eine Analyse der Risiken auf qualitativer, personeller und organisatorischer Ebene schließt daran an (vgl. Kapitel 4.2, 37 ff), so dass in Kapitel 5 (vgl. Kapitel 5, 46 ff) ein Resümee über die Wirkungen gezogen werden kann.

## II BIOGRAPHISCHES THEATER UND PROJEKTARBEIT

### 1 Das Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“ – ein Überblick

Nachdem die folgenden Ausführungen zum Thema „Biographisches Theater“ um Praxisberichte aus dem Projekt „Heimat Fremde Heimat“ erweitert werden sollen, wird an dieser Stelle das Projekt kurz skizziert. Schließlich ist so eine bessere Nachvollziehbarkeit der Beispiele wie auch des Erreichten gewährleistet.

#### 1.1 Daten, Fakten, Zahlen

Als „interkulturelles, generationenübergreifendes Theaterstück zur Identitätssuche“ startete das Projekt „Heimat Fremde Heimat“ im September 2007 unter der Regie von Max Augenfeld und Nadja Soukup (vgl. Akademie 55 plus, Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat April 2008, 1). Grundlage für das Stück war die Idee der beiden Leiter des „Theaterlabor Darmstadt“ *„mit zwei gesellschaftlichen Randgruppen, Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Senioren“* (Nadja Soukup, Interview 07/08), zu arbeiten.<sup>2</sup> Gemeinsam mit der städtischen Akademie 55 Plus<sup>3</sup> und der Mornewegschule<sup>4</sup> konnte das Vorhaben, gefördert vom „Lokalen Aktionsplan Darmstadt“, verwirklicht werden, so dass im März 2008, in Koproduktion mit dem Staatstheater Darmstadt, insgesamt 8 Vorstellungen zustande kamen. Das Besondere: Es existierte keine literarische Vorlage (vgl. Akademie 55 plus, Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“ April 2008, 1).

18 Schüler mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, 10 Senioren – überwiegend Deutsche – und 2 Lehrer wirkten in dem Stück mit, das auf den Biographien der einzelnen Laiendarsteller im Alter zwischen 14 und 92 Jahren sowie ortsansässiger Darmstädter basiert (vgl. ebd.). Persönliche Erfahrungen zu den Themen Heimat und Fremde, die teils aus Interviews, teils aus selbst geschriebenen Texten stammen, sind darin verarbeitet. *„[Es] ist das Ergebnis einer poetischen Recherche, die das Fremde im eigenen Zuhause, oder das Zuhause in der Fremde aufspürt“* (Luise Rist in: „Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft), erklärt die Autorin Luise Rist, die aus dem gesammelten Material bis

---

<sup>2</sup> Das „Theaterlabor Darmstadt“ wurde im Jahr 2000 als politisch orientiertes Jugendtheater von Max Augenfeld und Nadja Soukup gegründet (vgl. Nadja Soukup, Interview 07/08 sowie [www.theaterlabor-darmstadt.de](http://www.theaterlabor-darmstadt.de)).

<sup>3</sup> Die Akademie 55 plus wurde als Bildungseinrichtung für Menschen über 55 Jahre im Mai 2006 ins Leben gerufen und ist seitdem als eingetragener gemeinnütziger Verein organisiert (vgl. Heidrun Bleeck, Interview 07/08).

<sup>4</sup> Als integrierte Ganztags- und Europaschule bietet die Mornewegschule im Rahmen ihres Ganztagsangebots Förderkurse für Schüler mit allgemeinen und fachspezifischen Lerndefiziten an. Migranten können in diesem Rahmen ihre deutschen Sprachkenntnisse verbessern (vgl. verschiedene Teilnehmer, Interview 06/08).

Anfang Januar 2008 eine erste Textfassung erstellte. Drei Monate recherchierte sie im Vorfeld, während zeitgleich die Regisseure einmal wöchentlich mit den Beteiligten probten (vgl. verschiedene Teilnehmer, Interview 06/08).

Ziel war es, den jungen Migranten zu mehr Selbstvertrauen zu verhelfen und sie dazu zu ermutigen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, um sich in der Gesellschaft besser positionieren zu können. Von den Älteren erhoffte man sich, dass diese *„mehr Verständnis für die Probleme der jungen Migranten entwickeln“* (Akademie 55 plus, Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“ April 2008, 3). Die Interaktion sowie der Austausch untereinander sollte dabei die Annäherung an das gewünschte Ziel erleichtern, die Aufführung im Staatstheater die Relevanz des Themas öffentlich machen. Mindestens 500 Zuschauer wollte das Projektteam mit seinem Stück erreichen. Anschließende Diskussionsrunden mit dem Publikum sollten für Nachhaltigkeit sorgen (vgl. ebd.).

## **1.2 Inhalt und Aufbau des Stücks**

*„Die Figuren des Stücks kreisen um das Thema ‚Heimat‘, ihre Gemeinsamkeit ist im Verlust zu finden – Verlust eines Gefühls, Verlust der Muttersprache, Verlust eines Ortes, eines Elternteils“* (Rist in: „Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft), beschreibt Rist den Inhalt. Zwei Menschen, die *„ganz offensichtlich fremd sind – ein arabischer Junge mit seiner Großmutter“* führen von Szene zu Szene und bilden so den *„roten Faden“* (ebd.), der die unterschiedlichsten Orte miteinander verknüpft. Diese reichen von Schauplätzen der Darmstädter Geschichte über Schule und Altersheim bis hin zu Straßenbahn, Fernsehendung und Disco.

*„Ein Crossover aus Biographien, Seniorensport, Schulhofgerangel, Georg Büchner und dem Rest der Welt“*, heißt es in einer Kritik der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Magel in: Frankfurter Allgemeine Zeitung – Kulturteil der Rhein-Main-Zeitung, 17.März 2007, 45). Hervor stechen die muttersprachlichen Monologe einzelner Darsteller (vgl. Anhang B, 50 f). Aus den Szenen heraus tretend schildern sie Begebenheiten aus ihrem Leben, in denen es vorwiegend um Krieg, Verteilung und Neuanfang geht (vgl. „Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft).

Haupt- und Nebenfiguren gibt es in „Heimat Fremde Heimat“ nicht. Texte und Handlungen sind in nahezu gleichen Teilen auf alle Akteure verteilt. *„Es gibt über dreißig Protagonisten [...] denn dies ist uns wichtig: jede einzelne Biographie zählt“* (ebd.), beschreibt Luise Rist den theaterpädagogischen Ansatz.

## Projektarbeit

Unter Projektarbeit versteht man im technisch-betriebswirtschaftlichen Sinn das gemeinsame Arbeiten einer Gruppe von Fachleuten an einem „Vorhaben, bei dem innerhalb einer definierten Zeitspanne ein definiertes Ziel erreicht werden soll, und das sich dadurch auszeichnet, dass es [...] ein einmaliges Vorhaben ist“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Projekt>). Wenn man den Begriff Projekt als solches betrachtet, sind somit folgende Merkmale wesentlich:

- a) Es geht um eine Sache oder ein Thema, das es zu verwirklichen gilt (Vorhaben).
- b) Anfang und Ende sind zeitlich festgelegt und begrenzt (definierte Zeitspanne).
- c) Das Vorhaben ist ergebnisorientiert (definiertes Ziel).
- d) Es handelt sich bei der Sache oder dem Thema nicht um Routineaufgaben (einmaliges Vorhaben).

Weil sich spezifische Projekte wie zum Beispiel ein Theaterstück oder ein Bauvorhaben nicht ohne einen zugehörigen Plan, Personal, Geld und Zeit verwirklichen lassen, weisen Probst / Haunerding auf zwei weitere Charakteristika hin:

- eine spezielle Projektorganisation und
- den begrenzten Einsatz von Ressourcen (vgl. Probst / Haunerding 2001, 12).

Aus d) lässt sich des Weiteren ableiten, dass Projektarbeit vor allem dann erforderlich wird, wenn es sich um komplexe Themenstellungen handelt, für die eine Lösung gefunden werden soll.

### **2.1 Relevanz von Projektarbeit in der heutigen Zeit**

Struktureller und demographischer Wandel, Globalisierung, Werteverlust, Individualisierung, Vereinsamung, Orientierungslosigkeit – dies sind Worte, die in den Medien Schlagzeilen machen, ebenso wie der Hinweis darauf, dass diese Entwicklungen immer rasanter voran gehen. Wer Schritt halten und überleben will, muss offen für Veränderung sein, muss sich darauf einstellen, dass die Bevölkerung altert und dass, infolge der Globalisierung, Pluralität und kulturelle Vielfalt das Leben mit bestimmen (vgl. Rogal 1999, 12).<sup>5</sup> Lebenslanges Lernen empfehlen Führungskräfte aus der Wirtschaft den Jugendlichen und Hochschulabsolventen, um sich eine stabile Grundlage für das Überleben in der Dienstleistungsgesellschaft zu sichern.

---

<sup>5</sup> Rogal spricht in diesem Zusammenhang von einer Risikogesellschaft (vgl. ebd.)

Die „Verzahnung von Arbeiten und Lernen, das lebenslange Lernen ist das Modell der Zukunft“ (<http://www.berlinews.de/archiv/1719.shtml>), so Dr. Norbert Bense, ehemaliges Vorstandsmitglied der Daimler Chrysler Services AG und heutiger Verantwortlicher für die Vorstandsbereiche „Transport und Logistik“ der deutschen Bahn AG.

Einzug hat diese Einstellung vom praxisorientierten Lernen oder „learning by doing“ auch in unser Bildungssystem gehalten. Bereits im Rahmen der Reformpädagogik – Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts – wandten sich Vertreter dieser Richtung gegen Schule als autoritäre Erziehungs- und Paukanstalt.<sup>6</sup> Sie forderten

*Erziehung durch lebendiges Leben (statt durch Schulweisheit und künstliches Einzelwissen), Integration von Schülern verschiedenen Alters im gemeinsamen Handeln, Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von Wünschen der einzelnen Schüler (Frey 2002, 32).*

In Anlehnung daran verweisen Professoren wie Karl Frey und Herbert Gudjons in ihren Büchern auf die Vorzüge von Projektarbeit als Alternative zum Frontalunterricht.

*Mir liegt die Menschenbildung am Herzen. Dabei träume ich [...] von der Vorstellung, dass Bildung selbst organisiert, lebendig, ohne allzu viel Druck und mit Freude möglich sein muss (a.a.O., 10),*

schreibt Frey im Vorwort seines Buches „Die Projektmethode“. Gudjons, der Projektarbeit als eine Methode handlungsorientierten Lehrens und Lernens versteht, geht es um „die bedrängende Frage, was die Schule angesichts verkürzter und vereinsamer kultureller Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen tun kann und muß“ (Gudjons 1994, 10).

## **2.2 Der Projektgedanke in der Bildungsarbeit – Ursprünge und Gebrauch**

Projektarbeit im schulischen Bereich ist in der Fachliteratur vorwiegend unter den Termini „Projektunterricht“, „projektartiger Unterricht“ oder auch schlicht „Projekt“ zu finden (Frey 2002, 14). Auch wenn die historischen Ursprünge des Projektunterrichts unterschiedlich dargestellt und diskutiert werden, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die heutige erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Begriffs auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey zurückgeht. Er entwickelte Anfang des 20. Jahrhunderts das Konzept der so genannten Projektmethode.<sup>7</sup> Dewey begriff den Projekt-

---

<sup>6</sup> Als bedeutendste Vertreter der Reformpädagogik in Deutschland führt Frey Berthold Otto, Hugo Gaudig, Hermann Lietz, Peter Petersen, Georg Kerschensteiner, Fritz Karsen, Otto Haase sowie Adolf Reichwein an (vgl. Frey 1998, 33 ff).

<sup>7</sup> Für Weitere Informationen zur historischen Entwicklung des Projektunterrichts vgl. Frey, 2002, 27 ff; Gudjons, 1994, 61 ff sowie Emer / Lenzen 2005, 8 ff.

gedanken dabei als „*Reaktion auf eine sich rasch wandelnde Gesellschaft*“ (Gudjons, 1994, 62). Wesentlich war für ihn die Verknüpfung von „*Erkennen und Tun*“ (a.a.O., 64), die sich als demokratischer und autonomer Prozess vollziehen sollte (vgl. ebd.). Mit dem Titel seines oben genannten Buches knüpft Frey an die Gedanken des Amerikaners an, weist jedoch darauf hin, dass seine „*Konzeption und Beispiele über institutionell organisierten Unterricht hinausgehen*“ (Frey 2002, 14).

Weil das angeführte Praxisbeispiel zwar im schulischen Rahmen statt findet, die weiteren Ausführungen sich allerdings auch auf Erfahrungen in der außerschulischer Bildungsarbeit stützen, werden die Begriffe „Projektarbeit“ und „Projektmethode“ im Folgenden in Anlehnung an Frey verwendet, der darunter „*eine Form der lernenden Betätigung [versteht], die bildend wirkt*“ (ebd.).

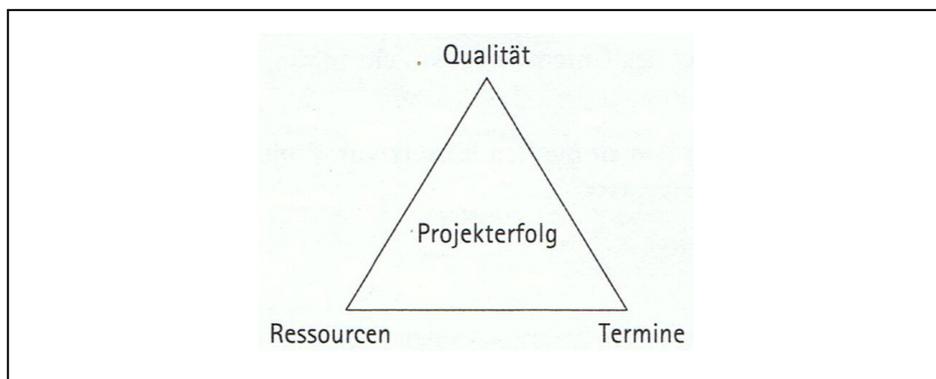
### **2.3 Chancen und Risiken von Projektarbeit in der Pädagogik**

Die Vorteile der Projektmethode lassen sich aus den pädagogischen Zielsetzungen ableiten. Nach Emer / Lenzen bestehen die Chancen der Projektarbeit darin, Schlüsselqualifikationen, Prozesswissen, demokratisches Handeln, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Nachhaltigkeit zu fördern (vgl. Emer / Lenzen 2005, 33).<sup>8</sup> Einen praktischen Ansatzpunkt, um die gewünschten Ziele zu erreichen, sieht Susanna Endler, Referentin für Schulentwicklung und Projektmanagement am Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg, darin, dass das Thema sich an den Interessen der Beteiligten orientiert und sie die Möglichkeit haben, aktiv und selbständig in einem vorgegebenen Rahmen zu arbeiten (vgl. Endler 2008, 1). „*Zielsetzung, Planung, Wahl der Methoden und Ergebnispräsentation*“ dürften somit nicht dem Projektleiter allein obliegen, sondern müssten von den Teilnehmern mitbestimmt werden (ebd.).

Soll der Projekterfolg nicht gefährdet sein, ist es wichtig, Qualität, Ressourcen und Termine so in Balance zu halten, dass kein Kriterium zu kurz kommt. Probst / Haunerding sprechen in diesem Zusammenhang von einem „*Bermudadreieck der Projektarbeit*“ (Probst / Haunerding 2001, 18), das sie in Form eines gleichseitigen Dreiecks visualisieren.

---

<sup>8</sup> Unter Schlüsselqualifikationen sind in diesem Zusammenhang „*Selbständigkeit, Teamwork, [...] Kreativität*“ genannt. Prozesswissen definieren die Autoren als Fähigkeit zu planen, zu entscheiden, Konflikte zu lösen, zu kooperieren sowie Rollen zu definieren und einzunehmen. Demokratisches Handeln umfasst die „*Anwendung von Wissen in einem sozialen Kontext mit entsprechender Abstimmung*“. Als Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die „*subjektive Gewissheit, schwierige Anforderungen erfolgreich und selbständig zu meistern*“ zu verstehen. Mit Nachhaltigkeit wird von den Autoren die „*Möglichkeit, Wissen zusammenfließen und gesellschaftlich produktiv werden zu lassen*“ bezeichnet (Emer / Lenzen 2005, 33).

*Schlüsselfaktoren für den Projekterfolg*

Quelle: Probst / Haunerding 2001, 18.

Da die genannten Komponenten sich wechselseitig beeinflussen – „*wird eine Ecke des Dreiecks nicht eingehalten, geht das zu Lasten der anderen Faktoren*“ (a.a.O., 19) – empfiehlt es sich einen Projektplan zu entwerfen. Darin sollten wesentliche Elemente wie Zielsetzungen, Verteilung von Aufgaben, zeitlicher Aufwand sowie Kosten für Personal und Sachmittel möglichst detailliert aufgeführt sein (vgl. Peipe 2003, 61 f). Darüber hinaus ist es ratsam, für personelle Risiken wie Krankheit von Teilnehmern, Konflikte innerhalb der Gruppe oder Unzuverlässigkeit (vgl. Endler 2008, 15), zeitliche Puffer einzukalkulieren. Diese können ein Projekt ebenso zum Kippen bringen, wie finanzielle Probleme, falsches Zeitmanagement oder eine unklare Aufgabenverteilung (vgl. ebd.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Projektarbeit in schulischen wie außerschulischen Bildungseinrichtungen vor allem dann von Vorteil ist, wenn ein handlungsorientiertes Lernen unterstützt werden soll, das einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer hat und diese mit ihren individuellen Fähigkeiten fordert und fördert. Risiken und Chancen sollten im Vorfeld anhand eines Projektplans abgewogen und geklärt werden, um einem eventuellen Scheitern entgegen zu wirken.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Um die eigenen Projekt-Management-Qualitäten zu testen und beurteilen vgl. Bruce / Langdon 2001, 66 ff.

### 3 Biographisches Theater

Sucht man in der Fachliteratur nach dem Begriff „Biographisches Theater“, wird man nicht fündig. Allenfalls Varianten wie Biographiearbeit, Erfahrung, Erinnerung oder Autobiographie liefern Anhaltspunkte, wenn man nach dem Spezifikum des Biographischen in der Theaterarbeit sucht. Aus diesem Grund soll hier von einem Definitionsversuch gesprochen werden.

Nimmt man die Begriffe für sich, stellt das Biographische Theater eine Synthese aus Biographie- und Theaterarbeit dar. Das heißt, Theater kommt hier mit dem doppelten Anspruch – nämlich Methode und Produkt zu sein<sup>10</sup> – zur Geltung, ergänzt um die Vorzüge der Biographiearbeit, die sich damit beschäftigt, Lebensereignisse zu erinnern, zu besprechen und zu dokumentieren (vgl. Lattschar / Wiemann 2007, 13).

*Dieser Prozess [des Erinnerns, Besprechens und Dokumentierens] ermöglicht Menschen, ihre Geschichte zu verstehen, ihre Gegenwart bewusster zu erleben und ihre Zukunft zielsicherer zu planen (ebd.),*

heißt es bei Lattschar / Wiemann. Ist die Dokumentation theatral, wird auch der Körper als Element mit einbezogen.

*Der biographische Ansatz ist ein sehr verdichtender. Man hat hier als Theater-schaffender eine wunderbare Möglichkeit, die Stärken der Leute hervorzuheben und sie darin zu stützen. Sie lernen dabei mit ihrem eigenen Körper und ihrer Schönheit umzugehen (Soukup, Interview 07/08),*

verdeutlicht Nadja Soukup, die Schönheit allerdings nicht auf das körperliche reduziert, sondern auf eine Authentizität in der Darstellung anspielt: „Die Leute sind dann am stärksten, wenn sie etwas von sich erzählen können“ (ebd.).

Man könnte Biographisches Theater demnach bezeichnen als: Das (selbst-)bewusste Wahrnehmen, Gestalten und Inszenieren von erlebten und beobachteten Lebensereignissen, mit dem Ziel, ein ästhetisches Produkt auf die Bühne zu bringen.

---

<sup>10</sup> Nach Wiese / Günther / Ruping fallen Methodik und Didaktik dort zusammen, wo theatrales Lernen nicht nur der „methodischen Einbindung in die Lernziele anderer Fächer“ dient, sondern der Lerninhalt selbst zur gestalteten Form, also zum Produkt, wird (vgl. Wiese / Günther / Ruping 2006, 63).

### 3.1 Formen Biographischen Theaters

Theatermacher, die es als ihre Aufgabe ansehen, erlebte Geschichte auf die Bühne zu bringen wählen dafür die unterschiedlichsten Begriffe. Der belgische Regisseur, Autor und Leiter des AGORA Theaters, Marcel Cremer, spricht in diesem Zusammenhang von „*Autobiographischem Theater*“ (Gäbler in: Koch / Steisand 2003, 34). Die in Berlin ansässigen Theaterleiterinnen Eva Bittner und Johanna Kaiser nennen es „*Theater der Erfahrungen*“ (vgl. Bittner / Kaiser 1996) und die Engländerin Pam Schweitzer sowie das österreichische sog.Theater bezeichnen diese Form als „*Erinnerungstheater*“ oder – auf Englisch – „*Reminiscence Theatre*“ (vgl. Schweitzer 2007 sowie sog.Theater, Erinnerungstheater als Brücke zwischen den Generationen – Dokumentation 2005).

Zu unterscheiden sind bei einer Inszenierung drei Formen:

- a) Das Darstellen fremder Lebensgeschichten durch ein Team professioneller Schauspieler: Dazu hören sich diese die Geschichten der Menschen an und zeigen sie im Play-Back-Verfahren (vgl. 3.3.3, 20 f) sofort vor den Erzählenden. Alternativ werden die Geschichten über schriftliche und mündliche Interviews zusammengetragen und zu einem Stück verarbeitet.
- b) Das Darstellen fremder Lebensgeschichten durch ein Team von Laiendarstellern: Ein Beispiel ist das Jugendtheaterstück „Good Morning Children“, welches 1988 auf Initiative von Pam Schweitzer in London produziert wurde. Schüler zwischen 10 und 14 Jahren brachten darin Schulgeschichten der 20-er und 30-er Jahre anhand der Erzählungen alter Menschen auf die Bühne (vgl. Schweitzer 2007, 177 ff).
- c) Das Darstellen eigener Lebensgeschichten durch die Erzählenden selbst: Hierbei tauschen Menschen gegenseitig ihre Geschichte zu einem bestimmten Thema aus und erarbeiten daraus ein Stück, das sie dann gemeinsam auf der Bühne zeigen - so geschehen im Fallbeispiel „Heimat Fremde Heimat“ und zahlreichen Inszenierungen des „Theater der Erfahrungen“.<sup>11</sup>

Sicher verdienen alle drei Formen eine eingehende Analyse. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des angestrebten Umfangs der Arbeit, soll sich die Analyse der Chancen und Risiken Biographischen Theaters im pädagogischen Kontext der Projektarbeit allerdings auf den letzten Punkt, also eine Darstellung der Geschichten durch die Erzählenden selbst, beschränken.

---

<sup>11</sup> Auszüge aus verschiedenen Stücken des „Theater der Erfahrungen“ finden sich in dem Buch „Graue Stars“ von Eva Bittner und Johanna Kaiser sowie auf diversen Dokumentations-Videos und DVDs. Das Buch ist im Handel erhältlich, Videos und DVDs können direkt beim „Theater der Erfahrungen“, Cranachstraße 7, 12157 Berlin ausgeliehen werden.

## 3.2 Vertreter Biographischen Theaters und ihre Zielsetzungen

Fragt man Theatermacher, weshalb sie sich der Inszenierung erlebter Geschichte verschrieben haben, decken die Motive neben dem künstlerischen Aspekt vom Politischen über das Pädagogische bis hin zum Quasi-therapeutischen alles ab. An dieser Stelle soll anhand verschiedener Vertreter, deren Arbeitsweise und Zielsetzungen ein Überblick über die unterschiedlichen Aspekte gegeben werden, um die differenzierte Verwendung biographischen Materials im Zusammenhang mit theatralen Produktionen und Prozessen besser deutlich machen zu können.

### 3.2.1 Marcel Cremer

Für den belgischen Autor und Theatermacher Marcel Cremer ist das Autobiographische Theater (AT) eine Arbeitsmethode. Als Begründer dieser Technik erprobt und entwickelt Cremer seit dem Jahr 1990 mit dem Ensemble des „AGORA Theater“, das er im Belgischen St. Vith leitet, das Autobiographische Theater kontinuierlich weiter. Dabei geht es ihm weniger um die pädagogischen Aspekte der Selbsterfahrung, welche die Arbeit mit den eigenen Lebenserfahrungen in sich birgt, als darum, „*die Spieler im Laufe der konkreten Inszenierungsarbeit zu professionellen Bühnenresultaten zu befähigen*“ (Gäbler in: Koch / Streisand 2003, 35). Mehr noch als den Weg zu einer glaubwürdigen Rollendarstellung zu ebnen, dient der Rückgriff auf die eigenen Erlebnisse dazu, das Stück inhaltlich zu gestalten:

*Der größte Reichtum eines Spielers und eines jeden Menschen ist seine Biografie, sein Erfahrungsschatz, seine Geschichte [...] Die Methode des autobiographischen Theaters baut darauf, dass ich sie in mir entdecke [...] Wenn wir trainieren oder probieren, steigen wir in unsere innere Höhle. [...] Es geht also darum, dass ich Brücken und Stege baue, in mein Inneres, in meine Vergangenheit. Dann muss es mir gelingen über die Stege und Brücken die Geschichten in das Jetzt, ins Tageslicht und dann ins Scheinwerferlicht zu transportieren  
(Cremer zitiert nach Koch in: Korrespondenzen Oktober 2007, 78).*

Das Wort „auto“, so Koch, sei bei Cremer als Imperativ zu verstehen, als Aufforderung, bei sich selbst anzufangen, sich selbst zu begreifen (Koch in: Korrespondenzen Oktober 2007, 78). Finden die Spieler über das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte einen neuen Bezug zu ihr, haben sie die Möglichkeit, „*Positionen und Identitäten [der zu schaffenden Rollencharaktere] eigenständig zu entwerfen*“ (Gäbler in: Koch / Steisand 2003, 35). In der Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem fremden biographischen Material erarbeiten sie sich sodann ein „künstlerisches Du“ – die Rollenfigur. „*Das Bewusstsein,*

*kompetent und damit auch mitverantwortlich für die Inszenierung zu sein, bewirkt ein persönliches Interesse der Spieler am Thema“* (ebd.). Das Autobiographische Theater basiert damit zwar auf einer Form der Selbsterfahrung, bleibt aber nicht beim Selbsterfahrungsprozess stehen (vgl. ebd.).

Vergleicht man Cremers Vorgehensweise mit anderen Arten der Stückentwicklung kann man sagen, dass Ausrichtung und Inszenierung des Stücks im Wesentlichen davon geprägt sind, wie die Spieler ihre Rollencharaktere entwerfen und sich zum vorgegebenen Thema inhaltlich positionieren (vgl. ebd.). Auch wenn das professionelle Bühnenresultat im Vordergrund steht, bleiben pädagogische Aspekte nicht außer Acht. Indem die Beteiligten sich zu ihrer Geschichte über die Rolle neu positionieren, haben sie die Chance, das Erlebte aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

Nadja Soukup, die selbst an einem Workshop Cremers teilgenommen hat, und sich bei der Inszenierung von „Heimat Fremde Heimat“ an dessen Methoden anlehnt, beschreibt eine Selbsterfahrungsübung, um an frühe Erinnerungen zu kommen wie folgt:

Die Gruppe singt zunächst gemeinsam verschiedene Kinderlieder.

Dann ruft sich jeder Teilnehmer einen Satz aus seiner Kindheit in Erinnerung, der für ihn besonders schlimm oder unangenehm war.

Immer ein Teilnehmer setzt sich schließlich mit einem Stuhl vor den Rest der Gruppe, die in einer gewissen Entfernung von ihm steht. Die Gruppe bewegt sich darauf hin – wie eine Mauer – auf den Sitzenden zu und spricht dabei den Satz, der für diesen besonders unangenehm war.

Beim Heranrücken wird der Satz zunehmend lauter gesprochen.

Ziel ist es, dass der Sitzende die Gruppe von sich fern hält, wobei ihm nur ein Mittel zur Verfügung steht: ein Kinderlied zu singen (Soukup, Interview 07/08).

### 3.2.2 Augusto Boal

Ausgehend von Paolo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ entwickelte der aus Brasilien stammende Regisseur und Theaterautor Augusto Boal in den 1960-er und 70-er Jahren das „Theater der Unterdrückten“. Diese Form entstand zunächst als Reaktion auf die politische und soziale Unterdrückung der Bevölkerung Lateinamerikas, um *„benachteiligten, diskriminierten oder sonst wie unterdrückten Menschen theatrale Ausdrucksmittel [zu] übereignen“* (Jenisch, 2005, 176). Später übertrug Boal die zugehörigen Methoden auch nach Europa, wo sie heute in den verschiedensten Feldern – vom Theaterspiel bis hin zur Therapie – eingesetzt werden (vgl. Boal übersetzt nach Letsch in: Wiegand 2004, 294).

Ziel des „Theater der Unterdrückten“ ist es, die Zuschauer zu Handelnden zu machen (vgl. Neuroth 1994, 9). Dazu wird, beispielsweise beim Forumtheater, die Trennung zwischen Bühne und Publikum aufgehoben (vgl. Naumann / Weintz in: Koch / Streisand 2003, 52). Die Schauspieler agieren ebenerdig, zeigen somit im wahrsten Sinne „auf Augenhöhe“ mit dem Publikum Alltagskonflikte, für die es eine Lösung zu finden gilt. In der Interaktion mit den Schauspielern sollen die Zuschauer sich diese über die Improvisation erspielen und sie zurück in die eigene Realität übertragen (vgl. Neuroth 1994, 45 f). Das „Theater der Unterdrückten“ kann somit als ein „*Modell zur Veränderung der Realität*“ begriffen werden (ebd.).

Standen für Boal zunächst gesellschaftlich-soziale Aspekte der Unterdrückung im Focus, zielen seine neueren Techniken darauf, sich mit Formen der Unterdrückung auseinander zu setzen, die psychisch bedingt sind (vgl. Weintz in: Wiegand 2004, 13). Weintz nennt hier als Beispiele Selbstzweifel, innere Blockaden, Kontaktarmut sowie Kommunikationsschwierigkeiten (ebd.).

*Diese neuen Techniken wollen unter aktiver Beteiligung der gesamten Gruppe subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen, Interessen oder Konfliktlagen ergründen [...] Der Protagonist soll durch das eigene Spiel wie durch Beobachtungen und szenische Beiträge seiner Mitspieler (Zuschau-Spieler) Anregungen erfahren, die eigene Sicht differenzieren, verschüttete Ressourcen aufspüren, Bedürfnisse klarer formulieren und alternative Verhaltensstrategien erproben (ebd.).*

Ursächliche Verhaltensmuster, die eine Lösung der inneren Konflikte unmöglich gemacht haben, sollen demnach im szenischen Arbeiten aufgedeckt und verändert werden. „*Ich glaube an all die Dinge, die Dank des Theaters sichtbar gemacht werden können*“ (Boal 2006, 9), schreibt Boal in seinem Buch „Regenbogen der Wünsche“, in welchem er die neueren Methoden ausführlich erklärt.

Mit Blick auf biographische theaterpädagogische Projekte die eine Aufführung zum Ziel haben, eignen sich die Boalschen Methoden vor allem, um mit inneren wie äußeren Haltungen in Bezug auf die darzustellende Lebensgeschichte und darin vorkommende Figuren zu experimentieren. Indem sich die Spieler im Raum positionieren, eine für sie stimmige Körperhaltung in Bezug auf den eigenen Rollencharakter, ein bestimmtes Thema oder andere Figuren einnehmen und darin verharren, entstehen Standbilder. Für „Zuschau-Spieler“ werden auf diese Weise Beziehungskonstellationen deutlich, an denen weiter gearbeitet werden kann.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Für unterschiedliche Anwendungsverfahren zum Thema Standbilder vgl. auch Scheller 1998, 59 ff.

Eine Variante zur oben genannten Vorgehensweise ist das „Statuen bauen“. Statt selbst in eine bestimmte Körperhaltung zu gehen, lassen die Teilnehmer diese von einem Spielpartner „formen“. Das Darmstädter Regie-Team sieht darin einen besonderen Vorteil: *„Das ist eine gute Methode, die Teilnehmer miteinander ins Spiel zu bringen, ohne dass sie es merken“* (Soukup, Interview 07/08). Beide Arbeitsweisen erlauben es, über Haltungsverwechsel und Improvisation – auch unter Einbezug von Sprache – die gestellten (Selbst-)Bilder zu verstärken, abzuschwächen, weiter zu entwickeln und neue Aspekte zu integrieren.

### 3.2.3 Jonathan Fox

Inspiziert von einer Psychodramasitzung Zerka Morenos im Jahr 1973 – „Hier war wirkliches Theater einer Gemeinschaft. Hier war ein Theater, das anders war. Hier gab es Gefühle. Hier war oft hinreißende Schönheit“ (Fox in: Fox / Dauber 1999, 11) – entwickelte Jonathan Fox zwei Jahre später in New York das Playbacktheater. Sein Ziel war es, moderne Sozialethik mit dramaturgischer Improvisation sowie mündlicher Erzähltradition zu verknüpfen, um ein unmittelbares Theater, ein Theater für jedermann zu schaffen (a.a.O., 10 f). Es sollte den Ansprüchen gerecht werden, *„das, was Menschen alltäglich bewegt“* a.a.O., 11), durch eine professionelle Bühnendarstellung zu würdigen.

Beim Playbacktheater werden Erzählungen von Menschen aus dem Publikum aufgegriffen und mit Hilfe professioneller Schauspieler in Form von Improvisation sofort zurück ans Publikum gespielt. *„Dabei handelt es sich um einen ganz und gar spontanen Prozess, der sich im Rahmen eines Rituals entfaltet“* (Fox / Dauber 1999, 9). Weil diese Theaterform an jedem Ort gespielt werden soll und kann, gibt es klare Strukturen, um die richtige Erzählatmosphäre zu schaffen und die Schönheit beziehungsweise den Kern der Geschichten publikumswirksam zu transportieren:

*Stellen sie sich einen Raum vor, an dessen einem Ende Platz für die Bühne ist. Auf dieser Bühne sitzen mit dem Gesicht zum Publikum die Spieler. Links auf der Bühne sitzt, umgeben von Instrumenten, ein Musiker. Auf der Bühne rechts zwei Stühle. Auf einem sitzt der ‚Leiter‘, der als eine Art Zeremonienmeister fungieren wird. Auf dem anderen wird jemand aus dem Publikum sitzen, um von sich aus von einer persönlichen Erfahrung zu berichten. Der Leiter stellt bestimmte Fragen und übergibt, wenn das Interview abgeschlossen ist, die Geschichte an die Spieler. Dann stellen die Spieler die Geschichte mimisch, mit Bewegungen und improvisierten Worten dar. Ihr Ziel ist es, die Quintessenz der Geschichte des Erzählers zu erfassen (ebd.).*

Wenn Fox zu „*tiefen Geschichten*“ (Fox in: Fox / Dauber 1999, 229) einlädt, dann deshalb, weil er über das Zuschauen beim Publikum „Verwandlung“ beim Erzählenden „Identitätsbildung“ erreichen will: *„Es bedarf großer Kraft, auch nur zuzuschauen. Unser ganzes Weltbild kann ins Wanken geraten. Gut gehandhabt kann so eine Geschichte [...] zu einer ‚Verwandlung‘ führen“* (ebd.). Lösungen, wie bei Boal sollen nicht erspielt werden:

*[...] es [gibt] Raum für solche Ansätze. Aber ich bin zutiefst davon überzeugt, daß es auch einen Raum für ein Drama gibt, das dazu beiträgt, die Art von Dialog herzustellen, der der Suche nach Lösungen voran geht (a.a.O., 230).*

### 3.2.4 Pam Schweitzer

Die Wurzeln für die Gründung des Age Exchange Theatre Trust, dem ersten professionellen Erinnerungstheater in Europa, liegen in der Biographiearbeit mit älteren Menschen. Angetan von den Geschichten alter Menschen und deren Erzählweise,

*I found what they were remembering fascinating and rich in detail [...] I felt myself in a very privileged position listening to these stories, and was sure they would be of interest to many more people (Schweitzer 2007 23f),*

entschied sich die Engländerin Pam Schweitzer eine Theatergruppe aufzubauen die diesen Erinnerungen professionellen Ausdruck verleihen sollte, um sie einem breiteren Publikum zugänglich zu machen (ebd). Anders als bei Fox, wurden die Geschichten nicht vor dem Publikum erzählt und anschließend improvisiert, sondern in aufgezeichneten Interviews zusammengetragen und später zu einem Stück verarbeitet (a.a.O., 30).

Angeregt von den prozessorientierten Formen des Theatre in Education (TIE) und Educational Drama (ED) verlagerte sich Schweitzers Schwerpunkt allmählich. Sie führte Schüler und alte und junge Menschen zusammen, mit dem Ziel, dass die Kinder- und Jugendlichen aus der Geschichte der Älteren lernen und sich historisches Wissen in einem lebendigen Prozess aneignen:

*I now wanted to explore, how they [TIE, ED] could be adapted in ways which would involve older people, whether as historical witnesses or in an even more creative and participatory role (a.a.O., 159).*

Spielten zunächst lediglich die Schüler Erzählung nach, kam es schließlich zu Gemeinschaftsproduktionen von Jung und Alt (vgl. a.a.O., 184).

Mehr und mehr überzeugt von den persönlichkeitsbildenden Effekten biographischer Theaterarbeit, ging Schweitzer Anfang der 90-er Jahre dazu über, ältere Menschen dazu zu ermutigen, anhand ihrer Erinnerungen eigene Stücke zu entwickeln. Die Erfahrungen, die sie in ihren über 20 Jahren Arbeit mit Erinnerungstheater gemacht hat, resümiert sie in ihrem Buch „Reminiscence Theatre – Making Theatre from Memories“ wie folgt:

*Whether through skilled professional performers, or through young people or through older people themselves, reminiscence theatre and drama reflect and reshape memories in ways which shed a new light on them for contributors, players and audiences. Making theatre from memories links people, times and places [...] and builds mutual understanding and appreciation through joint creative activity. [...] Finally, it links people from different cultures by identifying universal themes in their shared stories and finding ways to express them which cross linguistic and aesthetic boundaries (Schweitzer 2007, 255).*

### 3.2.5 Die Zielsetzungen im Vergleich

Betrachtet man die Zielsetzungen der genannten Vertreter, zeigt sich, dass der Umgang mit dem biographischen Material jeweils unterschiedlichen Zwecken dient. Sind bei Cremer die persönlichen Erfahrungen Grundlage für ein ästhetisches Produkt, das die Erzählenden selbst entwickeln, stehen bei Boal persönlichkeitsbildende und gesellschaftspolitische Aspekte durch das theatrale Handeln im Vordergrund. Die ästhetische Qualität der Aufführung ist zweitrangig.

Wie Cremer legt auch Fox Wert auf professionelle Bühnenresultate, mit dem Unterschied allerdings, dass das biographische Material nicht der Entwicklung eines Stückes dient, in das viele verschiedene Erinnerungen einfließen, sondern jede erzählte Geschichte für sich steht. Die identitätsbildenden und gesellschaftspolitischen Wirkungen verspricht sich Fox nicht aus dem eigenen Spiel mit der selbst erlebten Geschichte, sondern aus dem Teilen persönlicher Erfahrungen, die durch professionelle Schauspieler anderen zugänglich gemacht werden.

Pam Schweitzers Ansatz stellt hier eine Mischung aus den vorgenannten drei Formen dar, wobei ihre Art der Erinnerungsarbeit stark als Zeitzeugenarbeit zu verstehen ist. Denn es geht stets um die Frage wie die Erinnerungen und Erfahrungen älterer Menschen zu ihrer persönlichen wie auch zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen können. Insbesondere Boal und Schweitzer geht es nicht (mehr) um das bloße Inszenieren für ein

Publikum, sondern auch um die Wirkungen, die Biographisches Theater als Instrument kultureller und ästhetischer Bildung bei den Spielenden selbst erzielen kann.

Das Darmstädter Team hatte sich vorgenommen, mittels der Produktion von „Heimat Fremde Heimat“ das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken und deren Bereitschaft zu fördern, von sich zu erzählen sowie verschiedene Rollen auszuprobieren (vgl. Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“, 3). Die Senioren wollte man dazu ermutigen *„Verständnis für die Probleme der jungen Migranten [...] und [...] Hilfsangebote [zu] entwickeln“* (ebd.). Um eine „Verwandlung“ beim Publikum zu erwirken, wie sie Fox andeutet, sollte zunächst eine Öffnung und „Verwandlung“ der Darsteller erfolgen. Anders gesagt: *„Wenn die innere Verbindung mit dem Gespielten nicht da ist, schauen auch die Zuschauer mit Distanz“* (Schlette in: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 129).

### **3.3 Besonderheiten Biographischen Theaters**

Nachdem ein Biographisches Theaterprojekt im Hinblick auf Planung, Aufbau, Stück- und Rollenentwicklung andere Modalitäten aufweist, als die Inszenierung einer textgebundenen Vorlage, sollen nun Aspekte aufgezeigt werden, die für biographische Produktionen wesentlich sind. Ein Großteil der noch zu erörternden Risiken und Chancen ergeben sich nicht zuletzt aus den nachfolgenden Besonderheiten sowie aus dem Umgang des Spielers mit Thema und Material (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Das Darmstädter Projekt wird an dieser Stelle als Praxisbeispiel für Erarbeitetes mit herangezogen.

#### **3.3.1 Bedeutung der Improvisation für die Stückentwicklung**

Begreift man den Terminus „Entwicklung“ im Gegensatz zu „Schöpfung“, dem *„Hervorbringen aus dem Nichts“* (<http://lexikon.meyers.de/meyers/Entwicklung>), ist es Aufgabe der (Stück-)Entwicklung, *„Anlagen, die in den Anfangsstadien vorgegeben sind, zu ausgebildeten Formen [zu entfalten]“* (ebd.). So gesehen setzt die Entwicklung biographischer Stücke entweder an einem vorgegebenen Thema oder bei den Potenzialen der Teilnehmer an und verläuft in einem logisch aufbauenden Prozess bis hin zum Produkt.

Auch wenn es kein allgemein gültiges Verfahren für das methodische Vorgehen gibt, lässt sich sagen, dass die Improvisation sich als Ausgangsbasis anbietet, um von einem Thema zu einer Bühnenhandlung zu gelangen. Definiert als *„ungebundene[s], spontane[s] Spiel mit nur geringen Vorgaben, ohne festgelegten Handlungsfaden und mit*

*unerwartetem Ausgang“* (Weintz 2003, 197) eröffnet sie den Spielern die Chance, vielschichtig mit den eigenen Möglichkeiten zu experimentieren, über sich selbst hinaus zu wachsen und gemeinsam Geschichten zu entwickeln. Sie bietet *„Zugänge zu einem Thema und hilft beim Aufspüren individuellen Rohmaterials für selbst zu entwerfende Szenen“* (vgl. a.a.O., 200). Dient sie im professionellen Schauspiel dazu, sich Text und Figuren anzunähern, um diese lebendig werden zu lassen, stellt sie in der Arbeit mit Laien darüber hinaus ein Mittel dar, Blockaden zu lösen und das kreative Potenzial der Spieler frei zu setzen (vgl. Siegemund in: Koch / Streisand 2003, 138 f).

*Spontaneität bedeutet, im Moment zu sein. Die SpielerInnen müssen (lediglich) bereit sein und akzeptieren, was auch immer entstehen will. Die Fähigkeit, spontan zu spielen, wächst und verbessert sich stetig (ebd.).*

Geben die Spieler in der Improvisation die eigenen Kontrollmechanismen auf, können sie im authentischen Spiel mit dem selbst Erlebten zu neuen Ausdrucksformen gelangen, die, wenn auch *„oft unfertig oder unausgereift“* (Weintz 2003, 198), nicht selten das Grundgerüst für eine Szene bilden:

*Über die spielerische Darstellung von zunächst real Erlebtem und daraus entwickelten Phantasien erlangen die SpielerInnen eine bewusstere Übersicht über einen Teil ihrer persönlichen Welt und sich selbst. Sie erfahren, dass ihre gesamte Umwelt Stoff für das Theater liefern kann und dass ihre Geschichte spielens- und erzählenswert ist (Siegemund in: Koch / Streisand 2003, 138 f).*

Die Darmstädter Spieler die in der Anfangsphase ebenfalls viel zu den Themen Heimat und Fremde improvisierten bestätigen dies: *„Wir haben uns dadurch so geöffnet und sind fähig geworden etwas darzustellen, das andere verstehen“* (verschiedene Teilnehmer, Interview 06/08). Besonders in Erinnerung geblieben ist Detlef Sonnentag eine Übung, die, auf Tempo und Unwissenheit angelegt, ein spontanes Agieren fördern sollte:

Der Spielleiter wählt drei Leute – (A), (B) und (C) aus dem Publikum aus. Während (A) und (B) einen konkreten Spielauftrag erhalten, ist (C) aufgefordert, sich die Ohren zuzuhalten oder den Raum zu verlassen. (C) weiß demnach nicht, um was es in der Szene geht. Ist der Spielauftrag klar, begibt sich (C) wieder in den Zuschauerraum und verfolgt von dort die Szene so lange mit, bis irgendeine Person aus dem Publikum ‚Stopp‘ ruft, worauf hin (A) und (B) in ihrer momentanen Spielhaltung einfrieren. (C), dem der ursprüngliche Spielauftrag nach wie vor unbekannt ist, muss nun schnellstens einen der beiden eingefrorenen Spieler (A) oder (B) in der gezeigten Position ersetzen und die Handlung in irgendeiner Form weiter führen (Sonnentag, Interview 06/08).

„Man hatte gar keine Zeit, sich großartig etwas zu überlegen und für mich war das zunächst alles ein großes Durcheinander, weil ich sonst ein sehr strukturierter Mensch bin“ (Sonntag, Interview 06/08), schildert Sonntag seine ersten Eindrücke kommt aber zu dem Ergebnis: „Ich durfte hier einmal etwas ganz anderes kennen lernen und das war ungeheuer befruchtend für mich“ (ebd.).

### 3.3.2 Bedeutung der Rolle beim Spiel mit den eigenen Erfahrungen

Gemeinsam ist allen Produktionen, bei denen die Erzählenden gleichzeitig auch Spieler sind, dass es kein festgelegtes Rollenschema gibt. Die Teilnehmer müssen im Spiel mit dem eigenen Material Haltungen und Figuren entwickeln, soll es nicht bei der Alltagserzählung bleiben. Sozialwissenschaftler und Experte für Biographiearbeit, Heinz Blaumeiser, beschreibt den Bezug zwischen dem Erzählen der eigenen Lebensgeschichte und dem Spielen auf einer Bühne wie folgt:

*Mit jeder Wiederholung [...] schwindet die tragende Kraft dieses spezifischen Erzählbewusstseins, weil die Geschichte [...] bewusst reproduziert werden muss. Wenn [...] Menschen ihre Lebenserinnerungen [...] selber spielerisch umsetzen wollen, [...] muss jenes spezifische Bewusstsein beim lebensgeschichtlichen Erzählen über bloßes Textlernen hinweg ins Theaterspielen überführt werden, [...] um auch in der 85sten Wiederholung einer biographisch erarbeiteten Szene diesen lebensecht fesselnden Funken zu bewahren (Blaumeiser in: „Erinnerungstheater als Brücke zwischen Generationen“ 2005, 17).*

In diesem Sinn dient die Erarbeitung einer Rolle oder Kunstfigur unter Einbeziehung der eigenen Geschichte dazu, einerseits „Abstand zu seinem biographischen Material [zu] gewinnen“, andererseits „Wege zu finden, die [...] ein reales [authentisches] Handeln ermöglichen“ (Gäbler in: Koch / Streisand 2003, 34).

Erst wenn der Spieler in der Lage ist, sein „Ich“ von der Meta-Ebene aus zu betrachten, ist es ihm möglich, mit dem Erlebten flexibel umzugehen, es zu verdichten und so in eine künstlerisch-gestalterische Form zu bringen. Was für den ausgebildeten Schauspieler selbstverständlich ist, erkennt der Laie zumeist erst im Tun:

*Anfangs habe ich gar nicht verstanden, warum wir nicht unsere eigenen Namen benutzen durften, wenn wir doch sowieso unsere Erfahrungen spielen. Später wurde mir allerdings ganz deutlich, wie wichtig die Rollennamen waren um eine Distanz zu den Geschichten zu haben (Sonntag, Interview 06/08).*

Eine Übung, die den Darmstädter Spielern im Vorfeld dazu diene sich mit fremden Anteilen sprachlich, gestisch und mimisch auseinander zu setzen soll an dieser Stelle aufgezeigt werden:

Zwei Teilnehmer (A) und (B) tauschen Informationen über sich beziehungsweise ihren Rollencharakter aus. (A) setzt sich im Anschluss vor (B) auf einen Stuhl.

(B) bleibt hinter dem Stuhl stehen, schlüpft in einen Mantel, den (A) vor sich zusammenhält oder –knöpft, so dass es für den Betrachter aussieht, als hätte er nur eine Person (B) vor sich.

(A) tut nun so, als sei er (B) und erzählt etwas von „sich“, während (B) die Geschichte gestisch und mimisch ausdrückt (Soukup, Interview 07/08).

### 3.3.3 Vorplanung und Konzeption

Weil Stückaufbau und Ablauf bei biographischen Inszenierungen nicht eindeutig festgelegt werden können, ist es umso wichtiger, vorab eine mögliche Form abzustecken und über Methoden nachzudenken, mit denen man an das gewünschte Material kommt (vgl. Meyer 2007, S.9). Auch das Darmstädter Regie-Team Nadja Soukup und Max Augenfeld hat sich gemeinsam mit Luise Rist, die aus dem biographischen Material der Darmstädter Spieler eine Textfassung machen sollte, entsprechende Gedanken gemacht:

*Wir haben konzeptionelle Vorgespräche geführt und jeder von uns hat einen Entwurf gemacht, wie für ihn das Stück aussehen könnte. Das ergab drei völlig unterschiedliche Versionen. Max hat alles mit dem rationalen Abstand eines Regisseurs betrachtet, Luise war ganz Dramaturgin und in meiner Fassung war die schauspielerisch-emotionale Seite der Schwerpunkt (Soukup, Interview 07/08).*

Ist das Thema sehr weit gefasst, macht es Sinn, sich zu überlegen, welche Aspekte besonders zum Tragen kommen sollen und darauf hin zu arbeiten: „Wir sollten zehn Sätze bilden ‚Heimat bedeutet für mich‘ und einen kleinen Text darüber schreiben, welche Erinnerungen wir mit dem Thema verbinden“ (Sonntag, Interview 06/08), erklärt Detlef Sonntag. Das Selbstgeschriebene habe dann jeder Spieler an Luise Rist geschickt.

Ein Probenplan, in dem Entwicklungsphasen wie „Kennenlernen, Themenfindung, Szenenentwicklung, Inszenierung“ (Bittner / Kaiser 1996, 263) aufgezeigt sind, erhöht für alle Mitwirkenden die Transparenz – nicht zuletzt deshalb, weil „im Durchschnitt [...] der Entstehungsprozess beim selbst gebauten Stück länger dauert als beim Stück nach

*literarischer Vorlage*“ (Arbeitsgruppenbericht in Theater in der Schule – Sammlung, 130).

Eine Erfahrung, um die auch die Darmstädter Spieler nicht herum kamen:

*Ab Januar waren wir zwei bis dreimal die Woche da. Mitte Februar hat sich das auf viermal erhöht. Allerdings mussten nicht immer alle anwesend sein. Es wurden mehrere Szenen hintereinander gehängt, die auf die Spieler abgestimmt waren, damit keine Leerläufe entstehen. Das alles zu koordinieren war sicher ein hoher Verwaltungsaufwand. Davor habe ich große Hochachtung (Sonntag, Interview 06/08).*

Gerade wenn es um das Einbringen und Darstellen persönlicher Erlebnisse in ein Stück geht, ist es nicht immer einfach, die nötigen Spieler zu finden. Denn nicht jeder ist bereit, „sein Innerstes nach außen zu kehren“, wie es ein Teilnehmer meiner eigenen Gruppe formuliert hat. Mithin gehört es zu einer guten Planung, entsprechende Menschen zu suchen, ihnen einen geschützten Raum zum Erfahrungsaustausch zur Verfügung zu stellen und sie „über die Dauer des Projekts bei der Stange [zu] halten“ (Soukup, Interview 07/08). Die besten Erfahrungen, so Soukup, habe sie mit der persönlichen Ansprache gemacht: „Es ist eine Menge Arbeit, die Leute zu finden. Am besten ist es, den zuständigen Träger<sup>13</sup> anzusprechen, direkt hinzugehen und mit den Leuten zu reden“ (ebd.). Der Zufall kam den Theatermachern dabei zu Hilfe: „Ich kenne Max und Nadja schon lange. Dieses Projekt entstand bei einem gemeinsamen Treffen. Eine Freundin kam an die Schüler, ich an die Senioren“ (Bleek, Interview 07/08), berichtet Heidrun Bleek, Vorsitzende der Akademie 55 Plus, welche die Trägerschaft übernommen hatte.

### **3.4 Künstlerische Anforderungen an den / die Spielleiter**

Abgesehen von der organisatorischen Vorplanung erfordert die Eigenproduktion einen „Instinkt für Dramaturgie“ (Soukup, Interview 07/08) sowie die richtige Balance zwischen Flexibilität und Fixierung (vgl. Arbeitsgruppenbericht in: Theater in der Schule – Sammlung, 130). Das heißt: Der Spielleiter muss erkennen, an welcher Stelle er Handlungs- und Improvisationsimpulse setzen sollte und wann erspieltes Material der Art brauchbar ist, dass es als mögliche Szenengrundlage fest gehalten werden kann (vgl. ebd.). Die Bereitschaft, Unbrauchbares auszusortieren, darf beim „selbst gebauten“ Stück ebenso wenig fehlen, wie der Mut, sich auf Experimente einzulassen. Nur dann kann aus „Kuddelmuddel“ und „Berge[n] von szenischem Material“ eine „dramatische Gestalt [... mit] Form und Linie“ entstehen (Hesse in: Theater in der Schule – Sammlung, 122).

---

<sup>13</sup> „Um an Fördergelder heranzukommen ist es sinnvoll, sich einen gemeinnützigen Verein als Projekt-Träger zu suchen“ (Heidrun Bleek, Interview 07/08).

### 3.4.1 Form des Stücks festlegen

Ist in den Improvisationen genügend Material zusammengetragen worden, muss es zur endgültigen Form entfaltet werden. Für den Spielleiter stellt dies die mitunter schwierigste Phase dar: Es geht um das Verbinden der aussagekräftigsten Teile zu einem logischen Ganzen. Einfühlungsvermögen ist gefragt, wenn die Arbeitsergebnisse einiger Spieler nicht in die Endfassung einfließen oder Rollen besetzt werden (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08).

Obwohl die meisten Teilnehmer im von Luise Rist konzipierten Stück nichts vermissen – *„Sie konnte ja nicht alles benutzen“* (Aysenur Kaya, Interview 06/08) – gibt es auch im Darmstädter Projekt den ein oder anderen, der gerne mehr von seiner Geschichte dabei gehabt hätte: *„Es wurde nix mit Italien benutzt“* (Anonym in: *„Heimat Fremde Heimat“* – Das Programmheft), moniert eine Schülerin.

Je nachdem, ob man sich für eine offene Form der Darstellung, zum Beispiel eine lockere Abfolge von Szenen und Bildern mit unterschiedlicher Inszenierungsart, oder für einen in sich geschlossenen Handlungsstrang entscheidet, müssen andere Verbindungselemente gefunden werden. Soll die geschlossene Form gewahrt werden, die sich durch einen logisch-konsequenten Verlauf auszeichnet, braucht es eine Rahmenhandlung, die entsprechende Strukturen schafft (vgl. Arbeitsgruppenbericht in: *Theater in der Schule – Sammlung*, 126). Anfang und Ende des Stücks haben in einem, für den Zuschauer ersichtlichen Zusammenhang zu stehen, während dazwischen Raum für die erarbeiteten Geschichten ist, die in Form und Stil aufeinander abgestimmt sein müssen.

Anders ist dies bei der offenen Form, die keine stringente Handlungsabfolge verlangt. Hier ist eine Aneinanderreihung einzelner Szenen, die nicht in direktem Zusammenhang miteinander stehen, ohne weiteres möglich. Spannend wird das Gesamtstück aber erst dann, wenn die Reihung nicht willkürlich ist, sondern gewissen Gesetzmäßigkeiten gehorcht (a.a.O., 127 f). Beispielsweise können gegenläufige Aspekte eines Themas in wechselnden Szenenfolgen gezeigt, auf einen Höhepunkt hin zugespitzt und mit einer offenen Fragestellung beendet werden. Die Schwierigkeit hierbei liegt darin, passende Verbindungselemente zu finden. Orts- oder Zeitwechsel unter Beibehaltung anderer Szenenelemente sind unter anderem Mittel, um einen indirekten Zusammenhang herzustellen.

Sieht man sich das Stück *„Heimat Fremde Heimat“* an, ist die Inszenierung offener Art. Es gibt keine Geschichte mit klarem Anfang und einem Ende, das eine Lösung der ange-

sprochenen Probleme aufzeigt. Vielmehr stehen Szenen nebeneinander, die lose dadurch zusammen gehalten werden, dass bestimmte Figuren oder Themen immer wieder zum Bezugs- oder Gesprächsstoff für die Charaktere der einzelnen Sequenzen werden. Die Orte wechseln dabei und auch in Bezug auf die Zeit gibt es Sprünge. Blacks und Musik gestalten die Übergänge genauso wie Auf- und Abgänge verschiedener Figuren, die stets Koffer bei sich tragen. Ganze Szenen werden mit Koffern als Gestaltungselement aufgebaut: *„Wir sind ein armes Theater und haben diese finanzielle Armut zum Stil unserer Bühnen gemacht, um Räume für Phantasie zu öffnen. Die Koffer sind Bühnenbild und Requisit in einem, und außerdem hat jeder seine ‚Heimat‘<sup>14</sup> hinein gepackt“* (Max Augenfild in: *„Heimat Fremde Heimat – Das Programmheft“*).

### 3.4.2 Figurenfindung unterstützen

Nachdem auch bei biographischen Stücken Dinge verfremdet werden und frei Erfundenes einfließt – *„meistens waren und sind unsere Produktionen eine wilde Mischung aus Erdachtem und Erfahrenem“*, berichtet Eva Bittner über die Inszenierungen des „Theater der Erfahrungen“ (Bittner, Interview 07/08) – muss Hilfestellung bei der Rollenfindung gegeben werden, um die Glaubwürdigkeit der Darstellung zu gewährleisten. Die Verfremdung dient dabei nicht zuletzt dem Schutz der Beteiligten im Hinblick auf ihre persönlichen Geschichten.

Luise Rist hat mit *„Heimat Fremde Heimat“* ebenfalls ein Stück entworfen, in dem Auto-biographisches und Erfundenes verknüpft sind. Die Textfassung sei eine gelungene Mischung aus Realität und Verfremdung, so eine Spielerin (Helga Keim in: *„Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft“*). Der Autorin oblag es, die themenbezogenen, selbst geschriebenen Textpassagen der Teilnehmer in eine künstlerische Form zu bringen:

*In den Sätzen habe ich markiert, was mir besonders auffiel, ein Satz oder ein Name, ein Ort – zum Beispiel kommt ein Mädchen aus Novi Pazar. Ich suchte im Internet alles über diese Stadt heraus, las Blogs über Serbien und sah Videos auf youtube an. Ich fand ein Foto aus dem Libanon. Das zeigte einen Jungen, der in den Ruinen eines zerbombten Dorfes Fußball spielt. Und als unser arabischer Junge schrieb, dass er Fußball mag, gab ich seiner Figur Sätze über einen libanesischen Star-Fußballer. So konstruierte ich Figuren*  
(Rist in: *„Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft“*).

---

<sup>14</sup> In den Koffern befinden sich persönliche Gegenstände der Spieler, die diese an ihre Heimat erinnern. Am Ende des Stücks öffnet jeder Spieler seinen Koffer und lässt ihn auf der Bühne stehen, so dass die Zuschauer sich den Inhalt ansehen können.

Soukup und Augenfeld unterstützten dann dabei, sich situationsgerecht in die eigenen wie fremden Anteile der Charaktere einzufühlen:

*Sie haben uns immer wieder dazu ermutigt, in den Szenen verschiedene Sachen auszuprobieren. Ich hatte zum Beispiel die Rolle eines Fremdenführers. Da hatte ich das Bild eines ganz seriösen Typen vor Augen und habe das auch so gespielt. Nadja und Max hatten eher einen manischen Revolutionär vor Augen. Nachdem dieser Charakter für mich klar war, habe ich mir immer vorgestellt, wann ich in meinem Leben mal so war (Sonntag, Interview 06/08).*

Herausgelöst aus dem situativen Kontext des Spiels kann die Arbeit an der Figur durch eine Rollenbiographie erfolgen. Dazu fixieren die Teilnehmer schriftlich, welche äußeren und inneren Merkmale die Figur ausmachen. Wie alt ist sie? Wie sieht sie aus? In welcher Umgebung wohnt sie? Was hat sie bislang erlebt? In welcher Beziehung steht sie zu anderen Figuren des Stücks? Wie gestaltet sie ihren Alltag? Welche Wesenszüge zeichnen sie aus? – können Fragen sein, die Anhaltspunkte liefern (vgl. Meyer 2007, 19).

Ein Vorteil dieser Art der Rollenarbeit ist, dass Charakteristika jederzeit nachgelesen werden können und nichts Wesentliches in Vergessenheit gerät. Selbst wenn die Fragen nicht schriftlich geklärt werden, macht es Sinn, sich mit ihnen auseinander zu setzen: *„Es war ein frappierendes Erlebnis zu sehen, dass das alles wie ein Uhrwerk läuft, wenn man eingespielt ist. Aus den Rollen sind richtige Figuren geworden“* (Gudrun Schwarz, Interview 06/08), meint Gudrun Schwarz. Zwar seien keine Rollenbiographien erstellt worden, aber man habe *„immer wieder untereinander die Figuren besprochen: Wie sind die? Wie ticken die? Und warum?“* (ebd.).<sup>15</sup>

Nehmen Projekte größere Dimensionen an, empfiehlt Soukup, externe Partner einzubeziehen, um nicht sämtliche Aufgaben allein bewältigen zu müssen (vgl. Soukup, Interview 07/08). Daher auch die Entscheidung, mit Luise Rist *„eine professionelle Autorin hereinzuholen“* (ebd.). Allerdings sollte das Zwischenmenschliche stimmen:

*Die Stärke unseres Projekts lag in der Kommunikation der Teamer. Es ging uns darum, die Angebote der Spieler aufzugreifen. Wenn etwas nicht gepasst hat, haben wir uns abgestimmt und Luise hat den Text umgeschrieben, so dass wir mehr aus den Stärken des einzelnen machen konnten. Je enger du dich schnallst, desto schwieriger wird die Arbeit – vor allem mit Laien, weil man nicht so auf die Leute eingehen kann (ebd.).*

---

<sup>15</sup> Weitere Möglichkeiten zur Erarbeitung eines Rollenprofils finden sich unter anderem bei Bittner / Kaiser 1996 ff, Vlcek 2003, 139 sowie Meyer 2007, 18 ff.

## 4 Biographisches Theater als Projekt in der Bildungsarbeit

Novalis bezeichnete Theater als „*die tätige Reflexion des Menschen über sich selbst*“. Soll Biographisches Theater nicht nur den Zweck einer publikumswirksamen Aufführung erfüllen sondern auch als Instrument kultureller und ästhetischer Bildung fungieren, ist diese Betrachtungsweise eine der wichtigsten, möchte man Theaterpädagogik im Sinne Rellstabs als künstlerisch ernst zu nehmendes Theaterspiel und ganzheitlich, zukunftsgerichtete Pädagogik verstehen (vgl. Rellstab 2000, 29). Worin die Bildungschancen eines biographischen Theaterprojekts liegen und wo gegebenenfalls Risiken auftreten, soll Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen sein.

### 4.1 Chancen

Die Vorzüge biographischen Theaterspiels liegen in der Synthese von Biographie- und Theaterarbeit. Wo die biographische Selbstreflexion „*einen Weg zur Selbsterkenntnis, zum Verstehen der eigenen Gewordenheit*“ (Gudjons / Pieper / Wagener 1994, 11) darstellt, findet über die Theatralisierung dieser Lernprozesse eine Verbindung von Forschung und Analyse mit Darstellung statt (vgl. Koch in Koch / Streisand 2003, 329). Auf eine öffentliche Aufführung hin ausgelegt bezieht Theater dritte – die Zuschauer – in dieses Lernen ein. Die Chancen liegen daher auf drei Ebenen: der individuellen, der zwischenmenschlichen unter den Spielern und der sozial-ästhetischen, die sich aus der Beziehung zwischen den Akteuren und dem Publikum ergibt.

#### 4.1.1 Persönlichkeitsentwicklung

*Die Übersetzung der eigenen Existenz in das Werk ist allerdings eine schwankende Brücke, die immer wieder zerfällt. Sie scheint nur zu halten, während sie begangen wird, in der Arbeit selbst. (Dieter Wellershoff)*

##### 4.1.1.1 Handlungsorientiert lernen

Die Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft zielt darauf ab, auf einer Bühne gezeigte Handlungen zu analysieren und sie zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> „Es ist nicht das Handeln als solches, das eine Handlungswissenschaft [...] auszeichnet. Vielmehr besteht der praktische Charakter einer solchen Wissenschaft darin, dass Handlungen der Gegenstand ihrer Forschung sind, um Effizienz, Rationalität, Nutzen und Schaden bestimmter Handlungsweisen zu untersuchen.“ (<http://www.akademikernetz.de/encyclopediawiki/Handlungswissenschaften/>)

Bezieht man das Biographische mit ein, so werden Alltagshandlungen einzig dadurch zum Untersuchungsgegenstand, dass sie dargestellt werden.

Reflektieren die Beteiligten das, was sie im sozialen Gefüge des Spiels tun, besteht die Chance, neue Erkenntnisse zu gewinnen und diese von der Bühne zurück in die eigene soziale Welt zu transferieren. Dies entspricht nicht zuletzt dem Gedanken von Boals „Theater der Unterdrückten“ sowie der Vorstellung von einem lebensbegleitenden Lernen<sup>17</sup>. Detlef Sonnentag hat derartige Erfahrungen im Projekt „Heimat Fremde Heimat“ gemacht:

*Ich habe die anderen zum Teil beneidet. Während der Schreibarbeit ist mir bewusst geworden, dass ich gar nichts habe, womit ich Heimat verbinde. Ich bin oft umgezogen. Im Prozess habe ich gemerkt, dass ich dort, wo ich war auch nur oberflächlich gewesen bin. Das Empfinde ich heute als Defizit. ‚Heimat Fremde Heimat‘ hat mich dazu veranlasst, mich mit Darmstadt näher zu beschäftigen. Ich hatte in dem Stück die Rolle des Fremdenführers. Im Nachhinein habe ich zwei Stadtführungen mitgemacht, um einen besseren Bezug zu dem zu finden, wovon ich gesprochen habe (Sonnentag, Interview 06/08).*

Auf organisatorischer Ebene liegen die Chancen für handlungsorientiertes Lernen in der Stückentwicklung. Dadurch, dass anfangs weder eine Geschichte noch ein Text existiert, sind die Spieler gefordert, eigene Beiträge zu liefern. Es müssen selbständig Passagen geschrieben und Szenen in der Kleingruppe improvisiert werden. Das kommt autonomem Arbeiten ebenso wie Teamarbeit entgegen und liefert Anregung für schöpferisches Tun.

„Die Teamarbeit hat mir gefallen“, „Ich bin verantwortlicher geworden“, oder „Ich habe gemerkt, wie viel Arbeit so ein Projekt macht“ (verschiedene Teilnehmer anonym in: Akademie 55 plus, Auswertung des Fragebogens „Vielfalt“, April 2008), sind Aussagen welche die Spieler in einem Erhebungsfragebogen zu ihren Erfahrungen bei dem Projekt „Heimat Fremde Heimat“ getroffen haben.

---

<sup>17</sup> Nach Dietzen beruht lebensbegleitendes Lernen auf „der Fähigkeit und der Einsicht von Individuen, sich immer wieder lernend auf neue Anforderungen einzustellen“ (Dietzen in: Koch / Streisand 2003, 178). Über die Aufnahme, Interpretation und Integration von Informationen würden „menschliche Erkenntnisse und Handlungskompetenz entwickelt, verbessert und erweitert“ (ebd.).

#### 4.1.1.2 Kreativität freisetzen

Die Improvisation als Form des spontanen und freien Spiels beinhaltet für die Teilnehmer die Chance, innere Zwänge sowie Kontrollmechanismen aufzugeben und über ihre (selbst gesetzten) Grenzen hinauszugehen. Agieren die Spieler ungeplant und aus dem Moment heraus, kann ein *„Moment der persönlichen Freiheit [entstehen], in dem wir mit der Realität konfrontiert sind, sie wahrnehmen und erforschen und angemessen handeln“* (Spolin zitiert nach Siegemund in: Koch / Streisand 2003, 138), schreibt Viola Spolin und begründet:

*In dieser Realität funktionieren die Aspekte unserer Persönlichkeit als ein organisches Ganzes. Es ist ein Zeitpunkt der Entdeckung, der Erfahrung und des kreativen Ausdrucks (ebd.).*

Über die kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte können somit Gründe für ein Scheitern an den eigenen Konflikten aufgedeckt und im Spiel Problemlösungen gefunden werden. Arbeiten mehrerer Gruppen an derselben Problemstellung, können darüber hinaus unterschiedliche Lösungsvarianten erarbeitet und aufgezeigt werden. Ein Vorteil, den das Darmstädter Team sich zu Nutzen machte:

*Bei uns hatten alle Kleingruppen denselben Spielauftrag. Beispielsweise sollten wir darstellen, wie wir einen Freund am Flughafen verabschieden. In meiner Gruppe war eine Frau dabei, die ursprünglich aus Südamerika kommt. Sie hat uns Grußformeln aus Chile gezeigt die wir dann in unsere Szene eingebaut haben. Ich denke, es ging auch darum, die Vielfalt zu zeigen, mit der man so ein Thema umsetzen kann (Sonnentag, Interview 06/08).*

#### 4.1.1.3 Selbst-Bewusstsein aufbauen

*Der Schauspieler ist von der unbändigen Lust getrieben, sich unaufhörlich in andere Menschen zu verwandeln, um in den anderen am Ende sich selbst zu entdecken. (Max Reinhardt)*

Selbsterfahrungsübungen und Rollenentwicklung tragen dazu bei, dass sich die Beteiligten mit den eigenen Lebensentwürfen sowie mit Figuren auseinandersetzen, die weitgehend ihre Wesenszüge tragen aber auch Fremdes integrieren. *„In dieser Phase hat der Spieler die Möglichkeit, sich selbst in einer Figur als Anderer zu erfahren und viele Daseinsformen seines ‚Ichs‘ zu entdecken“* (Czerny in: Korrespondenzen April 2008, 21), beschreibt Gabriele Czerny den Prozess vom „Ich“ zum „künstlerischen Du“.

Für manche Beteiligten könne das Spielen mit autobiographischem Material, so Schlette, zu einer regelrechten „Offenbarung“ (Schlette in: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 128) werden:

*Die alten Geschichten, die mir das Leben schwer machen, für die ich mich schäme, die ich für mich behalte, weil sie ja doch niemanden interessieren, plötzlich erkannte ich ihren Wert (ebd.).*

Rufen die Teilnehmer sich diesen Wert in das eigene Bewusstsein, steigt das Selbstbewusstsein. Seinen Höhepunkt erfährt dieser Prozess darin, dass die Spieler nach außen – in einer Aufführung – zum Erlebten stehen und sich damit zeigen können. Auch Aysenur Kaya und Ervina Bushi sind mittlerweile stolz auf die eigenen Erfahrungen und das, was daraus entstanden ist:

*Bei einem normalen Stück wäre von uns nichts dabei. Es war schon ein schönes Gefühl, dass es unsere Texte waren. Da kommen Sprüche, die man jeden Tag hört. Bei anderen Stücken kann man nicht sagen: Ja! Das habe ich erlebt (Kaya / Bushi, Interview 06/08).*

#### **4.1.1.4 Stärken betonen**

Nachdem kulturelle Bildung sich dadurch auszeichnet, dass „defizitorientierte Zielgruppendifinitionen“ vermieden werden (Witte in: Koch / Streisand 2003, 171), stellt die Theaterpädagogik auf die Stärken der Beteiligten ab: „[Sie] will auf spielerische Weise Wertvolles zum Blühen und Missstände zum Verschwinden bringen“ (Rellstab 2000, 45). Ist es das Ziel des Spielleiters, an den Talenten der Spieler anzusetzen, fördert er diese, indem er sie aufgreift, in das Stück integriert und zu Bestandteilen der Aufführung macht. Musikalische oder gestalterische Fähigkeiten können dabei ebenso berücksichtigt werden, wie sprachliche.

Als Teil der Biographie sind Mundart und Muttersprache Elemente, die einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmer haben und einer Aufführung einen ganz eigenen Charakter verleihen (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). So hielten die Darmstädter Spieler sämtliche Monologe in ihrer Muttersprache, was die Vielfalt der Kulturen noch einmal besonders unterstrich.

## 4.1.2 Soziale Integration

### 4.1.2.1 Sprache lernen

Weil dem Erzählen in der Biographiearbeit generell eine bedeutende Rolle zukommt – *„es tut gut, sich zu erinnern, wenn jemand anders zuhört, mitfühlt und interessiert nachfragt“* (Sautter, 2004, 16) – ist auch das Biographische Theater davon nicht ausgenommen. Begegnen sich Menschen aus verschiedenen Ländern, um Theater zu machen, ist es erforderlich, eine gemeinsame Sprache zu finden. Nur dann können alle Beteiligten wie auch die späteren Zuschauer an den präsentierten Erfahrungen teilhaben. Insofern kommt biographische Theaterarbeit mit Migranten den Forderungen aus der Politik entgegen, das Sprachvermögen jener zu verbessern, um sie in die hiesige Gesellschaft und Kultur zu integrieren. *„Ich habe viel mehr Deutsch gesprochen“* (Anonym in: Akademie 55 plus, Auswertung des Fragebogens „Vielfalt“, 5) bestätigt beispielsweise eine Schülerin aus dem Projekt „Heimat Fremde Heimat“.

### 4.1.2.2 Erfahrungen teilen

Nachdem Theater seinem Wesen nach dialogisch ist – ohne Zuschauer ist Theater nicht möglich – öffnet es Räume für Begegnung (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Kulturen oder Interessen kommen zusammen. Ein Treffen, das unter Einbezug der einzelnen Lebensgeschichten tiefer greift: *„Isolation wird manchmal schon durchbrochen, wenn man erkennt, mit einem Konflikt nicht alleine zu stehen“* (Schlette in: RAT - Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 129). Die verbale und spielerische Darstellung der individuellen Geschichten erfordert von der Zuhörerseite Aufmerksamkeit und ermöglicht es, sich in das Gehörte und Gesehene einzufühlen sowie ein besseres Verständnis zu entwickeln. Das gilt auf der Ebene der Spieler unter sich ebenso, wie auf der zwischen den Akteuren und dem Publikum.

Soukup und Augenfeld haben ihren Spielern den Raum für Erfahrungsaustausch innerhalb der Probenzeit zur Verfügung gestellt. *„Wir mussten Essen und persönliche Gegenstände aus unserer Heimat mitbringen“* (Bushi, Interview 06/08), berichtet Ervina Bushi. Zu diesen, ergänzt Sonnentag, habe man vor der Gruppe etwas erzählt. *„Wir haben viel über den einzelnen erfahren. Das hat uns näher zusammen gebracht“* (Sonnentag, Interview 06/08), so sein Fazit. Ervina Bushi, die von sich sagt: *„Am Anfang habe ich nur gedacht: Was soll das jetzt – Essen, Bilder und so weiter mitbringen“* (Bushi, Interview 06/08), schildert ihre Erlebnisse wie folgt:

*Einmal hatte ich ein Tanztuch dabei. Das gehört zur albanischen Kultur. Einige türkische Mädchen haben dann gesagt: ‚Oh, das gibt es bei uns auch‘. Das liegt daran, dass die Türken früher im Balkan waren. Es gab immer wieder Gemeinsamkeiten (ebd.).*

Daneben hatten die Koffer, die jeder einzelne für die Aufführung mit persönlichen Gegenständen füllen sollte, eine zentrale Bedeutung:

*Sie waren Auslöser für viele Gespräche. Jeder Spieler hat sich die Koffer der anderen sehr genau angesehen. Vorgabe für das Packen war: Was würdest du mitnehmen, wenn du Darmstadt morgen verlassen müsstest (Soukup, Interview 07/08).*

#### 4.1.3 Kulturelle Teilhabe

Unter dem Aspekt Theaterarbeit in sozialen Feldern ist anzumerken, dass das Biographische Theater eine besondere Möglichkeit ist, sozialen Randgruppen oder bislang Desinteressierten einen Zugang zum Thema Kunst und Kultur zu gewähren (vgl. Roth in: Koch / Streisand 2003, 319 f). Zu erleben, dass Theater nicht immer an schwierige Texte geknüpft ist, die aus anderen Jahrhunderten stammen und mit der heutigen Sprache und Lebensart nichts zu tun haben, kann Neugier und Begeisterung für ein Medium schaffen, das sich sonst scheinbar nur an die höheren sozialen Schichten richtet (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). „Ich möchte gerne weiter Theater spielen und mir eine Gruppe suchen“ (Kaya, Interview 07/08), äußert sich Aysenur Kaya nach den Erlebnissen im Darmstädter Projekt. Die Senioren hätten ebenfalls „Feuer gefangen“: „Wir [die Akademie 55 plus] denken gerade über ein Seniorenprojekt in Kooperation mit dem Theaterlabor nach“ (Bleek, Interview 07/08), verrät Heidrun Bleek.

Entscheiden sich Randgruppen, ihre Bedürfnisse und Interessen mittels Theater in der Öffentlichkeit zu präsentieren, bereichern sie die Kulturlandschaft um Aspekte, die sonst wenig Gehör finden. Mit ihrem Stück haben die jungen und alten Akteure aus „Heimat Fremde Heimat“ Aufmerksamkeit erregt und zum Nachdenken animiert:

*Das Publikum spaziert staunend herum zwischen den Erinnerungsstücken, die auf ganz individuelle Art Heimat symbolisieren. Ein Foto, ein Fußballtrikot, ein Lieblingsbuch. Der Theaterabend hat sich in eine Ausstellung verwandelt, die den Betrachter fragt, was er wohl in den Koffer packen würde, wenn er sich entschließen müsste, die Heimat hinter sich zu lassen und den Weg in die Fremde zu wagen (Breckner in: Darmstädter Echo – Feuilleton, 17. März 2008).*

## 4.2 Risiken

Selbst wenn Biographisches Theater viele Chancen beinhaltet, darf man nicht vergessen, dass eine Produktion anhand eigener Erfahrungen auch Risiken mit sich bringt. Diese sind qualitativer, personeller und organisatorischer Art. Sie liegen einerseits im Bereich der biographischen Theaterarbeit wenn es um den Umgang mit Material und Teilnehmern geht, ergeben sich andererseits aus der Planungsunsicherheit, die eine Eigenproduktion mit sich bringt.

### 4.2.1 Die qualitative Ebene

*Wahres Leben ist nicht notwendigerweise gutes Theater. (Unbekannt)*

#### 4.2.1.1 Aufbau und Form

Entspricht das Produkt nicht den Anforderungen des Publikums, bleibt es bei der biographischen Selbstreflexion der Teilnehmer. Diese kann zwar für die Beteiligten nachhaltig sein, entbehrt aber der Chance auf eine multiplikative Wirkung durch das Publikum. Finden Spielleiter und Beteiligte keinen gemeinsamen Nenner, bleibt die Sache „schwammig“, und das gesammelte Material verkommt zum Sammelsurium verschiedenster Ideen und Vorstellungen, die sich in Thema, Form und Stil unterscheiden (vgl. Hesse in: Theater in der Schule – Sammlung, 121). Anstelle eines ästhetischen Ganzen tritt dann ein diffuses und undifferenziertes Etwas, das von den Zuschauern nicht auf seine Aussage hin entschlüsselt werden kann.

Dadurch, dass im Projekt „Heimat Fremde Heimat“ eine professionelle Autorin am Werk war, konnte das Risiko einer fehlenden oder unstimmgigen Dramaturgie umgangen werden. Während der ersten drei Probenmonate sammelte die Luise Rist Material für eine erste Textfassung: *„Sie war in der Anfangszeit häufiger da und hat mit jedem ein Interview gemacht, das auf Video aufgezeichnet worden ist“* (Sonntag, Interview 06/08), so Sonntag. Weitere Inspiration holte sich die Autorin in der Mornewegschule, in der sie eine Woche lang den Unterricht besuchte: *„Ich habe mich umgehört; wie reden die so miteinander, wie ist die Atmosphäre im Unterricht. Daraus entstand die Idee, das Stück in der Schule beginnen zu lassen“* (Rist in: „Heimat Fremde Heimat – Das Programmheft).

Um das Publikum zu erreichen, wurden nicht nur Vorurteile zwischen den Generationen, sondern auch zwischen Ausländern und Deutschen sowie zwischen den Geschlechtern

bewusst aufgegriffen und auf zum Teil groteske Art in Szene gesetzt. „*Wir haben schon übertrieben*“ (Kaya, Interview 06/08), findet Aysenur Kaya. Ein Kunstgriff von Luise Rist und den Regisseuren, denn gerade der deutliche Unterschied zwischen der witzig-überzogen dargestellten Realität der einzelnen Gruppen und den gefühlsbetonten Monologen macht es aus, dass der Zuschauer die Gemeinsamkeiten sieht, die den Bühnenfiguren verborgen bleibt (vgl. Breckner in: Darmstädter Echo – Feuilleton, 17. März 2008).

#### **4.2.1.2 Rollenfindung**

Wenn die Rollenfigur von einzelnen Teilnehmern nicht bedarfsgerecht gefunden oder ausgefüllt werden kann, steht die Qualität des Stücks auf dem Spiel. Wo, wegen des Bezugs zur eigenen Geschichte, authentisch gleich gesetzt wird mit „privat“, fehlt den Spielern die Bühnenpräsenz, gleicht die Darstellung einer Alltagshandlung und wird langweilig (vgl. Schlette in: RAT - Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 129).

Um sich ihren Figuren und unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten anzunähern, experimentierten die Darmstädter Spieler zunächst frei mit dem Text: „*Wir haben einfach ein paar mal durcheinander gelesen*“ (Kaya, Interview 06/08), erklärt Aysenur Kaya. Die Rollen hätten Soukup und Augenfeld schließlich Schritt für Schritt vergeben. Orientiert hatte sich das Regie-Team dabei an der Spielerpersönlichkeit: „*Wir haben immer geschaut, was passt zu den Leuten, wo können wir die Stärken nutzen*“ (Soukup, Interview 07/08). Einzelproben dienten dazu, mit verschiedenen Facetten des Rollencharakters zu experimentieren und sie situationsgerecht abrufen zu können. Die Monologe, die auf den persönlichen Erfahrungen der Spieler basieren, wurden so verteilt, dass so gut wie niemand seinen eigenen Text sprach, aber der Inhalt zu den eigenen Erlebnissen passte:

*Der Text soll ja berühren und das kann er nur, wenn derjenige die Sachen auch selbst erlebt hat. Zum Beispiel hatte ein Mädchen einen Monolog, der von jemand anderem stammte. Aber das Mädchen hat auch Krieg miterlebt. Also konnte sie das Gefühl dafür rüber bringen (Bushi, Interview 06/08).*

Aufgabe des Spielleiters ist es in diesem Prozess also, die Beteiligten aus sich herauszulocken, ihnen ein Mitspracherecht einzuräumen aber auch bestimmend zu sein, wenn die Darstellung nicht glaubhaft ist:

*Eine Mädchen tat sich mit ihrem Monolog sehr schwer. Max und Nadja haben die Rolle dann relativ spät noch umbesetzt. Da sind zwar zunächst einige Tränen geflossen, aber man merkte später, dass das Mädchen in ihrer neuen Rolle deutlich auflebte, weil der Druck von ihr abgefallen war (Sonntag, Interview 06/08).*

## 4.2.2 Die personelle Ebene

### 4.2.2.1 Vorurteile

Agieren Menschen verschiedener Kulturen und unterschiedlichen Alters zusammen, bestehen teilweise Vorurteile (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Sprachbarrieren erschweren die Kommunikation und motorische Fähigkeiten sind differenziert ausgeprägt. *„Theatralische Konzepte, die in den verschiedenen Altersstufen vorkommen [...] bedürfen einer Anpassungsphase im Probenprozess“*, gibt Enrico Otto daher zu bedenken (Otto 2001, 104).

*„Ganz zu Anfang waren das zwei getrennte Gruppen, die sich umkreist und misstrauisch beäugt haben“* (Bleek, Interview 07/08), schmunzelt Heidrun Bleek über ihre Beobachtungen im Darmstädter Projekt. Die Jugendlichen wie die Älteren bestätigen, dass sie skeptisch gewesen seien: *„Ich dachte, mit denen kann man keinen Spaß haben und die verstehen mich nicht“* (Kaya, Interview 06/08), waren die Befürchtungen von Aysenur Kaya. *„Man ist manchmal schon ein wenig voreingenommen gegenüber Ausländern und Jugendlichen, denkt, die sind nicht so arbeitsfreudig“* (Hans Kohnle, Interview 06/08), hieß es von Senioren-Seite.

Übungen zu Gruppenfindung und Empathiefähigkeit, Improvisationen sowie das Sprechen über die eigenen Lebenserfahrungen schafften Abhilfe: *„Mir ist dabei aufgefallen, dass die Jungen unheimlich ehrgeizig sind“* (ebd.), schildert Hans Kohnle seine Erfahrungen. Die Jugendlichen änderten ihre Meinung ebenfalls, entdeckten sogar Gemeinsamkeiten:

*Wir hatten viel Spaß miteinander und wenn man mit den Älteren redet, merkt man dass die es nett und lieb mit einem meinen. Manche sind alleine gelassen worden und vermissen ihre Kinder. Ich vermisse meine Freunde und Bekannten in der Türkei (Kaya, Interview 06/08).*

*Die Alten haben alles mitgemacht. Es gab Momente, wo ich festgestellt habe, dass wir uns trotz der Altersunterschiede sehr ähnlich sind. Die jungen und alten Männer haben sich über Autos unterhalten und die älteren Frauen waren beim Proben manchmal genauso zickig wie die Mädchen (Martin Wagner, Interview 06/08).*

Selbst gegenüber anderen jungen Mitspielern änderte sich Wagners Einstellung im Lauf des Probenprozesses: *„Einen Jungen hielt ich für einen Schwätzer. Bei der gemeinsamen Arbeit habe ich dann gemerkt, dass mehr in ihm steckt“* (ebd.)

#### 4.2.2.2 Interessenkonflikte

Ist die Gruppenzusammensetzung nicht homogen, treffen viele verschiedene Interessen, Fähigkeiten und Werteinstellungen aufeinander. Diese gilt es zu vereinen, um aus einer Vielzahl an Individualisten ein Ensemble zu bilden. Soll sich andererseits jeder mit seinen persönlichen Talenten einbringen, darf das Eingehen auf den einzelnen nicht fehlen: *„Man muss die Leute da abholen, wo sie stehen, möglichst jede Idee aufgreifen und einbauen“* (Soukup, Interview 07/08), betont Najda Soukup. Disziplin und Pünktlichkeit stellten die Hauptkonfliktpunkte im Darmstädter Team dar: *„Die Jugendlichen haben uns genervt, weil sie so undiszipliniert waren. Die haben ganz andere Vorstellungen von Verantwortung. Für die stand der Spaß im Vordergrund“* (Schwarz, Interview 06/08), zeichnet Gudrun Schwarz die Ausgangslage.

Für den Spielleiter stellt es somit stets einen Spagat zwischen prozess- und zielorientiertem Arbeiten dar, wenn trotz des angestrebten Aufführungstermins Spaß und Freude am Tun nicht zu kurz kommen sollen (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Festgelegte Texte und Rollen können eine Hilfe sein, den Teilnehmern mehr Klarheit über das konkrete Ziel zu verschaffen, um nach der Improvisationsphase auf die Intensivproben vorzubereiten: *„Sobald das Stück da war, arbeiteten die Jugendlichen viel konzentrierter. Da hatten sie was, woran sie sich festhalten konnten“* (ebd.), beschreibt Gudrun Schwarz ihren Eindruck. Heidrun Bleeck, die den Proben aus Dokumentationsgründen sporadisch beigewohnt hatte stimmt dem zu:

*Die ganze Sache bekam dadurch eine andere Ernsthaftigkeit. Wichtig war auch, dass es eine biographische Geschichte war. Jeder erkannte sich in der einen oder anderen Gestalt wieder. Das war ein ungeheurer Motivationsschub*  
(Bleeck, Interview 07/08).

#### 4.2.2.3 Verschllossenheit

Beim Biographischen Theaterspiel erweitert sich die Frage nach einem geschützten Raum für freies Spiel um die Frage nach einem geschützten Raum für persönliche Geschichten und Erzählungen (vgl. Bittner / Kaiser 07/08): *„Sonst haben die Leute sofort Angst“* (Soukup, Interview 07/08), weiß Soukup. Ist der Schutzraum nicht gegeben wird dem Stück seine Grundlage entzogen. Denn gelingt es dem Spielleiter nicht, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, die es den Beteiligten erleichtert, sich zu öffnen, bleiben die Geschichten oberflächlich. Einige mögen sogar das Gefühl haben ihre Geschichte sei nicht interessant genug oder schämen sich und schweigen lieber

beziehungsweise erzählen nur sehr wenig (vgl. Schweitzer 2007, 29): *„Wir sollten ja etwas über unser Leben schreiben. Da hatte ich schon Angst, weil bei mir schon viel passiert ist“* (Bushi, Interview 06/08).

Um an Erfahrungen zu kommen, welche die Beteiligten nicht vor der gesamten Gruppe erzählen wollten, gab das Darmstädter Team den Spielern die Gelegenheit, persönliche Geschichten direkt an die Autorin zu schicken: *„Luise, Nadja und Max haben dann dafür gesorgt, dass keiner sich selbst Preis geben musste“* (Bushi, Interview 07/08), erzählt Ervina Bushi. Sämtliche Texte, die an Luise Rist geschickt wurden, seien vertraulich behandelt, zum Teil mit fremden Passagen ergänzt und schließlich so verteilt worden, dass niemand seinen eigenen Text sprechen musste (vgl. ebd.). *„Grundlage war, zum Schutz der Leute, dass niemand seine Geschichte selbst spielt“* (Soukup, Interview 07/08).

#### **4.2.2.4 Nähe zum eigenen Material**

Da jeder theaterpädagogische Prozess einen Teil Selbsterfahrung beinhaltet, bleibt es nicht aus, dass die Beteiligten sich mit unbewältigten Konflikten konfrontiert sehen, die plötzlich ins Bewusstsein gerufen werden. Kommt das Biographische dabei konkret zur Sprache, kann es sein, dass diese Erfahrungen sehr tiefgreifend sind.

*Ich habe noch nie therapeutisch im offiziellen Sinn gearbeitet [...] Dennoch gibt es in meinen Gruppen immer wieder therapeutische Momente; die Teilnehmerinnen erzählen, dass das Spielen ihr Privatleben verändert – manchmal“*  
(Schlette in: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 139),

schreibt Schlette, über ihre Theaterarbeit mit erlebter Geschichte. Trotz allem ist Biographisches Theater nicht als Therapie für den einzelnen zu verstehen. In sämtlichen Spiel- und Probenprozessen bestimmen die Teilnehmer selbst, wie weit sie sich öffnen. Über die Probenabläufe für „Heimat Fremde Heimat“ berichtet Detlef Sonnentag: *„Jeder konnte sich so weit einlassen, wie es für ihn gut war. Wer nicht mehr mitmachen wollte oder konnte, durfte jederzeit aussteigen“* (Sonnentag, Interview 06/08).

Die Verantwortung, die eigenen Grenzen auszuloten und gegebenenfalls zu überschreiten, liegt somit bei den Beteiligten (vgl. Sautter 2004, 16 f sowie Schlette 1994, 139). Dies sollte der Theaterpädagoge – auch zu seinem eigenen Schutz – respektieren, da er sonst Gefahr läuft, emotionale Prozesse auszulösen, die weder der Spieler noch er selbst auffangen können. Nadja Soukup, der in der Anfangsphase auffiel: *„Die erzählen nicht so offen“,* hat deshalb nur *„ungefährliche Sachen offen gemacht“* (Soukup, Interview 07/08).

Das Mitbringen persönlicher Gegenstände und heimatlichen Essens sowie das Einbringen eigener Erfahrungen in die Improvisationen zu den Themen Heimat und Fremde fielen darunter. Intimere Details, wie die aus den Schreibarbeiten, wurden nicht vor der gesamten Gruppe besprochen.

### 3.2.3 Die organisatorische Ebene

*Daß die Dinge glatt gehen, ist nur was für gewöhnliche Leute.  
(Peter E. Schumacher)*

#### 4.2.3.1 Teilnahmebedingungen

Da die Produktion eines als Bildungsprojekt angelegten Biographischen Stücks Zeit erfordert und zudem sehr persönlich sein kann, bleibt es nicht aus, dass immer wieder Beteiligte abspringen, wenn kein verbindlicher Rahmen existiert oder das Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe fehlt. *„Bei uns gab es in der ersten Zeit ein reges Kommen und Gehen. Die Leute mussten sich erst an die Arbeitsweise gewöhnen“* (Soukup, Interview 07/08), erklärt Soukup. Verpflichtend in das System Schule integriert besteht wiederum das Risiko, dass die Teilnehmer dem Projekt unmotiviert und desinteressiert gegenüber stehen (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Hier ist der Spielleiter als Theaterfachmann und als Motivationskünstler gefragt, um Begeisterung zu entfachen und die Teilnehmer die ganze Projektdauer über zum Mitmachen zu animieren (vgl. ebd.).

Eine günstige Ausgangslage hatte das Darmstädter Regie-Team dadurch, dass das Projekt zwar Bestandteil des Unterrichts war, hier jedoch eine Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Kursen blieb. Die Entscheidung für das Fach „Theater“ stand den einzelnen Schülern dadurch zumindest in einem gewissen Rahmen frei (vgl. Akademie 55 plus, Sachbericht „Heimat Fremde Heimat“, 1). Weitere Jugendliche wie auch die Senioren meldeten sich völlig ungezwungen für das Projekt, doch nicht alle hatten den Ehrgeiz bis zum Schluss dabei zu bleiben.

Um den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich auf die theaterpädagogische Art der Stückentwicklung einzustellen – *„wir wollten einen Prozess, deshalb waren unsere Proben zum Teil sehr chaotisch“* (Soukup, Interview 07/08) – empfiehlt Soukup eine *„relativ lange offene Anfangsphase“*. Über etwa zehn Termine sollten die Teilnehmer Gelegenheit *„zum Schnuppern“* (ebd.) bekommen, sich dann allerdings für oder gegen ein Mitmachen

entscheiden. Wesentlich für die Motivation der Teilnehmer sei zudem, eine „*angemessene Repräsentationsmöglichkeit nach außen*“:

*Man muss einen Aufführungsort haben, der attraktiv ist. Es war natürlich toll für uns, dass wir im Staatstheater aufführen konnten. Aber auch kleinere Aufführungen brauchen einen guten Rahmen, zum Beispiel ein Schulfest. Das ist für die Wertschätzung enorm wichtig. (ebd.)*

#### 4.2.3.2 Aufgabenverteilung

Fehlen klare Aufgabenzuteilungen, kann dies Zeit kosten, zu Informationsdefiziten und Motivationsverlust führen (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08). Gerade in einem Projekt, wo weder Stück noch Text bestehen, muss für die Teilnehmer transparent sein, welche Aufgaben sie bis zu welchem Zeitpunkt zu erfüllen haben, wo die eigene Arbeit über die Proben hinaus geht und wer sie bei Fragen organisatorischer oder künstlerischer Art unterstützt. Auch für den Spielleiter muss klar sein, welche Dinge von Kooperationspartnern übernommen werden und wer – bei der Zusammenarbeit mit einem Bildungsträger – der zuständige Ansprechpartner ist:

*Es ist wichtig, vorab Absprachen zu treffen, zu klären, ‚was wollt ihr‘ und ‚was können wir bieten‘, sonst kann es passieren, dass Lehrer zum Beispiel einfach abtauchen. Gerade bei längeren Projekten ist es aber unumgänglich, dass sie sich mit dem identifizieren, was wir machen und uns den Rücken frei halten (Bittner, Interview 07/08).*

Dass Ältere und Jüngere in einem Projekt wie „Heimat Fremde Heimat“ zusammen spielen konnten, war ein Großteil des Verdienstes der Akademie 55 plus sowie der Mornewegschule: „*Das war nur möglich, weil eine Lehrerin und ich uns dafür stark gemacht haben*“ (Bleeck, Interview 07/08), so Heidrun Bleeck, Vorsitzende der Akademie. Neben den Proberäumen hatte die Schule zwei Lehrer, Mechthild Ollrog und Matthias Heinrichs, für das Projekt abgestellt, was von Seiten der Theatermacher hoch geschätzt wurde:

*Ich finde es großartig, dass uns diese Schule so unterstützt [...] Wenn man das so erlebt, macht das Mut, das noch einiges bewegt werden kann, wenn die Leute richtig zupacken (Soukup, Interview 07/08).*

Nötig war die Unterstützung vor allem deshalb, weil die Schüler für die Proben teilweise, für die Aufführung sogar ganz vom Unterricht befreit werden mussten. Der Spielleiter sollte sich also im Vorfeld klar machen, wie viel Zeit er selbst in bestimmte Aufgaben investieren und wer unterstützend mitwirken kann, wo fachliches Know-How von außen

hinzukommen muss, und in welchen Bereichen es möglich ist, Dinge zu delegieren. An die Akademie hatten Soukup und Augenfeld deshalb die Verantwortung für die Finanzplanung und -überwachung sowie einen Teil der Öffentlichkeitsarbeit abgegeben. Mit Luise Rist als Dramaturgin und Bühnenbildnerin Manuela Pirozzi zur Seite konnte sich das Regie-Team so fast ausschließlich auf die theaterpädagogischen und künstlerischen Prozesse konzentrieren (vgl. Soukup, Interview 07/08).

#### 4.2.3.3 Terminplanung

Da bei der Eigenproduktion das Gelingen wesentlich von den Fähigkeiten und dem Sich-Einbringen der Teilnehmer abhängt, kann der Zeitaufwand im Vorfeld nur unzureichend geklärt werden. Terminverzögerungen ergeben sich nicht zuletzt aus Probenausfällen, weil nicht jeder zur geplanten Zeit erscheinen kann sowie aus der Tatsache, dass eingefordertes Material nicht pünktlich geliefert wird. Soukup unterstreicht deshalb:

*Theater bedarf Verbindlichkeit. Das Ende muss für die Teilnehmer so wichtig sein, dass sie sich davon tragen lassen. Man muss es hinkriegen, dass es ihr Baby wird. Das schöne beim Biographischen ist, dass die Leute sich wiedererkennen. Sie stehen mehr dahinter, wenn sie merken, das ist meins (Soukup, Interview 07/08).*

Ein konkreter Zeitplan, in dem die Projektphasen für alle übersichtlich dargestellt sind, erleichtert es den Beteiligten, sich auf die Anforderungen einzustellen und zielorientiert zu arbeiten. Dennoch darf es an Flexibilität nicht fehlen oder, wie Meyer schreibt:

*Vergessen Sie nicht, dass diese [die Pläne] nur eine Orientierung darstellen sollen und jederzeit auch wieder geändert werden können und sollen, je nach dem, was in der Gruppe passiert (Meyer 2007, 11).*

Auch Soukup und Augenfeld mussten umdisponieren: „Wir wussten anfangs noch nicht genau, wann wir im Staatstheater spielen können. Dann kamen plötzlich die Termine und die waren mit der Premiere am 15. März früher, als wir ursprünglich dachten“ (Soukup, Interview 07/08). Wurde zunächst einmal wöchentlich zwei Stunden geprobt, verdichtete sich das Pensum deutlich: „[Es] fanden mehrmals in der Woche Proben statt, in den letzten sechs Wochen täglich außer Sonntags – und zwar für alle 32 Beteiligten“, heißt es im Sachbericht (Akademie 55 plus, Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“ April 2008, 1). Umso wichtiger war die Rückendeckung der Schule, welche die Schüler zu Gunsten der Proben von anderen Fächern freistellte: „Ohne die Unterstützung der Lehrer und der Schulleitung wäre das alles gar nicht möglich gewesen“ (Bleek, Interview 07/08).

#### 4.2.3.4 Finanzierung

Weil schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen meist nicht den Etat haben um größere Projekte zu bezahlen und auch Künstler in Deutschland vergleichsweise wenig verdienen – *„die Einkommen [...] sind beschämend niedrig. Im Durchschnitt [...] gerade 11 000 Euro pro Jahr“* (Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ – Schlussbericht 2007, 7) – müssen sich freischaffende Theaterpädagogen sich oft auf die Suche nach Sponsoren und Fördergeldern machen, um ihre Vorhaben zu realisieren (vgl. Bittner / Kaiser, Interview 07/08).

*Die Frage ist immer: Wo kriegt man Geld her. Man muss wissen in welche Nische man stößt und dann googlet man am besten. Es gibt immer Themen und Felder, die gefördert werden. (Soukup, Interview 07/08)*

Im Vorfeld fließt Zeit in Recherche und Planung, denn im Antrag sind Angaben zu Projektidee und Umsetzung, zeitlichem und finanziellem Aufwand Pflicht. Da die Abgabefristen oft mehr als ein halbes Jahr vor dem potentiellen Projektstart enden, sollte man frühzeitig damit beginnen: *„Viele planen das schon ein Jahr vorher. Ich selbst bin jetzt gerade dabei, einen Antrag für 2010 zu stellen“* (ebd.).

Startet man bevor die Förderung bewilligt ist, fehlen bei einer Absage nicht selten die monetären Mittel für Honorare, Requisiten, Kostüme, Technik oder Öffentlichkeitsarbeit. Kommt es zu einer Zusage fallen Dokumentationen und Finanzabrechnungen an, um gegenüber den Geldgebern nachzuweisen, wie viel zu welchem Zweck ausgegeben worden ist und welche Erfolge sich durch das Projekt eingestellt haben (vgl. Bleeck, Interview 07/08). Gut sei es, so Soukup, wenn man für diese Aufgaben einen Projektträger habe: *„Je größer man ein Projekt aufzieht und von je weiter oben<sup>18</sup> die Gelder kommen, umso komplizierter wird es mit den Anträgen. Da sollte man sich auskennen“* (Soukup, Interview 07/08). Eigens für den anfallenden Verwaltungsaufwand, so Bleeck, habe man eine zusätzliche Mitarbeiterin beschäftigen müssen: *„Mit unseren Ehrenamtlichen konnten wir das nicht mehr abdecken“* (Bleck, Interview 07/08).

---

<sup>18</sup> Fördergelder können auf kommunaler Ebene ebenso beantragt werden, wie auf Kreis-, Bezirks-, Landes- oder Bundesebene.

## 5. Resümee

Betrachtet man die Chancen und Risiken Biographischen Theaters, lässt sich fest halten, dass diese Theaterform die Charakteristika und Zielsetzungen von Projektarbeit erfüllt. Mit der Aufführung ist das Hinarbeiten auf ein Ziel gesichert, das bis zu einem gewissen Zeitpunkt erreicht sein muss. Da keine Biographische Theaterproduktion einer anderen gleicht, ist jede Inszenierung ein einmaliges Vorhaben und schon dadurch höchst komplex, dass individuelle, soziale und ästhetische Gesichtspunkte zu einem aussagekräftigen Ergebnis verknüpft werden müssen. Die Risiken, die sich dabei ergeben, sind, wie bei jedem anderen Projekt, personeller, finanzieller, zeitlicher und qualitativer Art.

Im Hinblick auf die Chancen in der Bildungsarbeit ergibt sich folgendes Bild:

- Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Kreativität und Teamwork werden bei der Erarbeitung eines biographischen Stücks ebenso gefördert, wie Handlungs- und Orientierungswissen<sup>19</sup>.
- Das Aussortieren und Eingrenzen des erspielten Materials unter Einbezug der Spieler fördert einen demokratischen Prozess.
- Über das Erzählen der eigenen Geschichte, die Auseinandersetzung mit sich und der Rolle, verbunden mit einer anschließenden öffentlichen Präsentation wird ein Weg zu mehr Selbstwirksamkeitsüberzeugung geebnet.
- Nachhaltig im Sinne von gesellschaftlich produktiv ist Biographisches Theater durch die Aufführung, welche das Publikum im besten Fall so bewegt, dass sie die von Fox gewünschte „Verwandlung“ bewirkt und so zum Denk- und Handlungsanstoß wird.

Auch die Risiken Biographischen Theaters decken sich mit denjenigen der Projektarbeit, Personelle und zeitliche Fragen spielen ebenso eine Rolle wie finanzielle Absicherung und Ergebnisqualität.

- Die Arbeit mit heterogenen Gruppen erschwert es dem Spielleiter, die Fähigkeiten und Interessen aller Beteiligten angemessen zu berücksichtigen.

---

<sup>19</sup> Wiese / Günther / Ruping schreiben dazu: „Die Projektarbeit integriert sowohl sachliche als auch soziale Lernprozesse in die pragmatische Handlungsproblematik, eine Aufführung zu realisieren. Die darin enthaltenen Problemstellungen der Rahmenbedingungen wie Beschaffung von Bühnenbild, Requisiten und Kostümen, die Organisation der Probenzeiten und –arbeit, sowie die praktische Umsetzung von Inszenierungsideen [...] beanspruchen die in den Arbeitsgruppen vorhandenen kognitiven, affektiven und motorischen Kompetenzen der Lernenden. Damit die Fähigkeiten produktiv zusammen wirken können, ist es notwendig, die Kommunikation mit der sozialen Umwelt herzustellen, sich zu einigen, gemeinsame Lösungen zu entwickeln“ (Wiese / Günther / Ruping 2006, 193)

- Freiwillige Teilnahme kann zu Unverbindlichkeit führen, wo hingegen verpflichtendes Erscheinen bisweilen Motivationsverlust und Widerstand hervorruft.
- Zeitverzögerungen sind zum Teil durch Probenauffälle, verzögertes Zuarbeiten seitens der Teilnehmer oder durch zu intensives Feilen an darstellerischen Details bedingt.
- Die finanzielle Absicherung durch einen Antrag auf Projektförderung verlangt im Vorfeld Recherche und zieht eine Dokumentation über die Verwendung der Gelder nach sich, wofür entweder Personal abgestellt oder Zeit eingeplant werden muss.
- Die Qualität wird maßgeblich dadurch beeinflusst, wie gut die Spieler sich in ihre Rolle einfinden, ob eine geeignete Form für das Stück vorliegt und wie das erspielte Material dramaturgisch aufbereitet ist.

Soll ein biographisches Theaterprojekt nicht scheitern, gilt es für den Spielleiter, so er die fachlichen und dramaturgischen Kenntnisse mitbringt, vor allem die Rahmenbedingungen abzustecken und sich gut vorzubereiten. Bleibt er innerhalb der eigenen Planung flexibel und verliert das Ziel nicht aus den Augen, bestehen gute Aussichten, ein solches Projekt zum Erfolg zu führen. Dann kommen nicht nur die angeführten Chancen zum Tragen sondern es werden darüber hinaus persönlichkeitsbildende, gesellschaftspolitische sowie ästhetische Bildungsziele nachhaltig erreicht.

Die Biographiearbeit macht Werteinstellungen und Verhaltenstendenzen bewusst, die sich Individuen im Lauf ihres Lebens auf Grund ihrer Lebensumstände angeeignet haben:

*Mit Jugendlichen, die mit sehr unterschiedlichen Werten und Normen konfrontiert sind, kann herausgearbeitet werden, was man von beiden ‚Welten‘ schätzt und was man für sich akzeptieren möchte (Lattschar / Wiemann 2007, 37).*

Theaterarbeit ermöglicht es, sich „frei“ zu spielen, andere Perspektiven einzunehmen und sich zum Erlebten neu zu positionieren. „Im Spiel ist es möglich, anders mit dem Erlebten umzugehen, angelernte und festgefahrene Verhaltensmuster durcheinander zu bringen und neu zu ordnen“ (Schlette in: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte 1991, 128). Sind die Erfahrungen vielfältig und unterschiedlich (wie bei intergenerativen oder interkulturellen Projekten) wird durch das Spiel Begegnung und Kommunikation ermöglicht, durch die Biographiearbeit Verständnis erzeugt. Auf diese Weise können Brücken gebaut werden – zeitliche ebenso wie örtliche und menschliche (vgl. Lattschar / Wiemann 2007, 34 sowie Bittner / Kaiser, Interview 07/08 und Schweitzer 3.2.4, 21 f).

Das heißt nicht, dass Biographisches Theater sich nur für heterogene Gruppen eignet. Auch Menschen gleichen Alters und gleicher Herkunft haben unterschiedliche Einstellungen zu politischen Themen, Freizeitgestaltung oder beruflichen Zielen, zu denen, über das Spiel, im wahrsten Sinn des Wortes eine „Haltung“ eingenommen werden kann.

Das Darmstädter Team hat mit „Heimat Fremde Heimat“ bewiesen, dass es möglich ist, über biographisches Theaterspiel ein Produkt zu schaffen, das nicht nur die Zielsetzungen von Projektarbeit im bildungspolitischen Kontext erfüllt, sondern darüber hinaus sinnstiftend für den einzelnen wie für die Gesellschaft sein kann. Zitate wie *„Die meisten wussten am Anfang gar nicht, wo Heimat ist. Heute ist mir klar, dass Heimat nicht der Ort ist, wo man geboren ist, sondern der, wo man sich wohl fühlt“* (Bushi, Interview 06/08), *„Es war gut, dass so viele Nationen dabei waren‘, ‚Ich habe etwas von anderen Religionen mitbekommen‘, ‚Ich habe mehr Vertrauen zu anderen bekommen‘, ‚Wir sind toleranter geworden‘, ‚Es war eine Herausforderung und eine persönliche Bereicherung‘* (Akademie 55 plus, Fragebogen „Vielfalt“, April 2008, 5 f), zeigen, auf welchen Ebenen Biographisches Theater als Bestandteil kultureller und ästhetischer Bildung für den einzelnen wirksam werden kann. Und die eingangs angeführten Presseberichte (vgl. Einleitung, 5) belegen, dass der „lebensecht fesselnde Funke“ (vgl. 3.3.2, 25), der gut gemachtem biographischem Theater inne wohnt, sich auch auf die Zuschauer überträgt.

**Anhang A:****INTERVIEWPARTNER*****Projekt „Heimat Fremde Heimat“, Darmstadt:*****Udo Engbring-Romang**

Koordinator der Projekte des „Lokalen Aktionsplan Darmstadt“ im Rahmen des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“ – Jugend für Vielfalt Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Verantwortlich für: Antragsprüfung, Projektüberwachung und –unterstützung.

**Nadja Soukup**

Schauspielerin, Gründungsmitglied des „Theaterlabor Darmstadt“. Projektverantwortliche für: Regie, Schauspiel, Theaterpädagogik, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

**Heidrun Bleeck**

Vorsitzende der Akademie 55 plus. Projektverantwortliche für: Antragstellung, Dokumentation, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

<u>Teilnehmer:</u>	<u>Alter:</u>	<u>Heimat:</u>
<b>Detlef Sonnentag</b>	(61)	Deutschland
<b>Gudrun Schwarz</b>	(72)	Deutschland
<b>Hans Kohnle</b>	(70)	Deutschland
<b>Ervina Bushi</b>	(18)	Albanien
<b>Aysenur Kaya</b>	(16)	Türkei
<b>Martin Wagner</b>	(18)	Slowenien / Deutschland

***„Theater der Erfahrungen“, Berlin:*****Eva Bittner**

Theaterwissenschaftlerin. Leiterin des „Theater der Erfahrungen“.

**Johanna Kaiser**

Sozialpädagogin. Leiterin des „Theater der Erfahrungen“.

**Anhang B:****ERINNERUNGEN – Übersetzung der Monologe**Sylvia auf Polnisch (in der Schule)

In der Mitte der kleinen Stadt Wągrowic liegt ein See, der Durowkisee, er teilt die Stadt in zwei Teile. An diesem See habe ich meine ersten Spaziergänge mit meiner Mutter gemacht. Mit meinem Vater habe ich Fische aus dem See geangelt. Mit meinem Bruder bin ich um den See mit dem Moped gefahren. Mein Vater ist sehr plötzlich gestorben. An seinem Sterbebett habe ich ihm versprochen gut aufzupassen, immer gut zu lernen, in der Schule und im Leben. Meine Mutter musste jetzt alleine Geld verdienen und ging nach Deutschland. Ich lebte zusammen mit meinem Bruder in dem von unserem Vater und unserer Mutter selbst gebauten Einfamilienhaus. Bei meiner Großmutter haben wir – mein Bruder und ich – jeden Tag zu Mittag gegessen. Ich bin stärker geworden in dieser Zeit. Meine Mutter war stolz, wenn ich ihr vom Gymnasium schrieb. Nach drei Jahren fragte mich meine Mutter, ob ich zu ihr und ihrem neuen Mann nach Deutschland kommen möchte. So bin ich hierher gekommen. Was mache ich, wenn meine Großmutter stirbt?

Ayshe auf Türkisch (vor der Disco)

Ich kann mir nicht vorstellen, wie es ist, alt zu sein. Was denke ich dann, wie werde ich aussehen? Manche alten Menschen in Deutschland müssen in ein Altersheim ziehen, wenn sie nicht mehr für sich selbst sorgen können. In meiner Familie ist das anders. Meine Heimat ist die Türkei. Heimat ist für mich, wenn ich in meiner Heimatstadt bin. Heimat ist für mich türkische Kultur. Heimat ist türkisches Fernsehen, türkisches Essen, das ich mit meiner Mutter und meiner Tante koche. Heimat ist für mich meine Familie. Die Wärme, die Herzlichkeit. Es gibt aber auch Druck, nicht aus der Reihe tanzen zu dürfen. Meine Familie lebt in der Türkei und in Deutschland, mit den einen lebe ich, die anderen besuche ich.

Frau Krust auf Spanisch (im Altersheim)

Als ich so alt war wie dieses Mädchen ... Heute lebe ich mit Menschen, die ich gar nicht kenne, an einem Ort, an dem ich nie sein wollte. Wieso? Warum? Warum denn ich? Warum? Alte Menschen, Menschen meines Alters sitzen wie in der Schulklasse zusammen. „Fast hätte ich Sie nicht erkannt“, sagte ein Bekannter zu mir neulich auf der Straße. Na und, wen interessiert das schon? Du wirst mich nie wieder so sehen, wie ich einmal war. Jahrelang bin ich auf den gleichen Stuhl gestiegen, um mir ein Buch aus dem Regal zu holen. „Fast hätte ich Sie nicht erkannt“ – am gleichen Tag, nach diesem Satz, der so alltäglich war, stürzte ich vom Hocker.

Bahta auf Serbisch (im Altersheim)

Am Anfang war es schwer, vor allem die Sprache. Meine Freundinnen zu Hause, meine Brüder, Verwandte ... Ich komme aus Novi Pazar. Als die Brücke in Vavarin zerstört wurde, war ich zehn Jahre alt. Mit sechzehn bin ich nach Deutschland gezogen, mit meiner Mutter. Mein Vater lebt schon lange hier. Meine Brüder sind in Serbien geblieben. In Surdulica bombardierten Nato-Flugzeuge ein Sanatorium und ein Altersheim. Freunde meiner Familie sind damals ums Leben

gekommen. Niemand von ihnen hat den Krieg gewollt. Und dieser Kampf hört nicht auf. Es gibt so viele Meinungen über das, was in den letzten Wochen und Monaten passiert ist, und fast niemand hier weiß, wie es wirklich ist, dort aufzuwachsen. Ich habe ein neues Leben angefangen. Ich habe Deutsch gelernt und sehr gute Freunde gefunden, meine beste Freundin kommt aus Albanien. Doch alles, was zu meinem Leben gehörte, ist jetzt ganz weit weg. Viel zu weit weg.

#### Marko auf Slowenisch (Stadtführung)

Auch wenn ich in Deutschland aufgewachsen bin: Slowenisch ist die Sprache meiner Mutter, meine Muttersprache. Und manchmal ist Slowenisch eine Geheimsprache, für meine Schwester und mich. Jedes Jahr verbringen wir Zeit in Slowenien, meine Eltern besitzen dort ein Stück Land, einen Weinberg – meine zweite Heimat. Direkt neben unserem Grundstück ist eine Straße. Ich überquere sie, wenn ich im Winter Holz hacken gehe, denn unser Holzschuppen befindet sich auf der anderen Seite. In der Mitte der Straße verläuft die Grenze zu Kroatien. Ich gehe los ... zwei, drei Schritte, es ist der gleiche schmutziggraue Asphalt, wo beginnt es, wo wird es anders ... Zum Holzhacken muss ich in ein anderes Land.

#### Matroschka auf Russisch (Stadtführung)

Ich bin in Russland zur Schule gegangen. Wir haben aber in Russland keine Schultüten am ersten Tag. Alle Schüler der Schule versammeln sich am ersten Tag im Hof und ein Schüler der 11. Klasse trägt eine Schülerin der ersten Klasse auf der Schulter. Die Schülerin hält die symbolische Glocke und läutet zur ersten Unterrichtsstunde. Die Kinder gehen in ihr Klassenzimmer, jedes Kind hat für jede Lehrerin eine Blume mitgebracht. Diese Feier nennen wir „das erst Klingeln“.

#### Arabischer Junge auf Arabisch

Mein Vater hat mir das Fußballspielen beigebracht. Ich spiele sehr gerne Fußball. Mit meinem Vater war ich immer im Stadion bei den großen Spielen. Roda Antar hat im Libanon bei FC Tadamon Sur Club gespielt. Der Tadamon Sur Club spielte im Stadion in Tyros. 2001 kam Roda Antar für zwei Jahre zum Hamburger SV. Die Familie von Roda Antar lebt in Tyros. Ich weiß nicht, ob das Stadion auch von den Bomben getroffen wurde. Auf der Straße nach Tyros ist alles voller flüchtender Menschen. Meine Schule hat fast dreihundert Flüchtlinge aufgenommen.

#### Arabische Großmutter auf Arabisch

Ich denke an die schmale Straße, die in unser Dorf führt. Daran, wie holprig sie ist. Sie sieht aus wie ein Fluß, sie schlängelt sich durch das ganze Tal. Wenn man von den Bergen kommt, sieht man die roten, dreieckigen Dächer unseres Dorfes leuchten. Unser Haus versteckte sich hinter einer Zeder. Als du klein warst, sagtest du ‚der blaue Baum‘. Und jeden Abend vor dem Schlafengehen saßen wir beide unter der Zeder und ich musste dir ‚blauer Baum-Geschichten‘ erzählen. Erinnerung dich ... Du wirst den Staub der Straße nicht vergessen, die Händler mit den reifen Feigen, den Geruch der Mandarinen im Juli. Das Geräusch der Helikopter in der Ferne, das jähe Ende des Sommers. Du kannst nicht mehr zur Schule gehen, sagte dein Vater. Beim Essen sprach keiner ein Wort. Der Fernseher lief die ganze Zeit ohne Ton. Ich, sagte deine Mutter zu dir.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Bücher:

Bittner, Eva / Kaiser, Johanna: Graue Stars – 15 Jahre Theater der Erfahrungen. Freiburg im Breisgau 1996.

Boal, Augusto: Regenbogen der Wünsche – Methoden aus Theater und Therapie. Berlin / Milow 2006.

Bruce, Andy / Langdon, Ken: Projekt-Management – Basiswissen fit im Job. Deutschsprachige Ausgabe. München 2001.

Emer, Wolfgang / Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Basiswissen Pädagogik Band 6. 2. Auflage. Hohengehren 2005.

Fox, Jonathan / Dauber, Heinrich: Playbacktheater – Wo Geschichten sich begegnen; Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn 1999.

Frey, Karl: Die Projektmethode – Der Weg zu bildendem Tun. 9. Auflage. Weinheim / Basel 2002.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 4. Auflage. Bad Heilbrunn 1994.

Gudjons, Herbert / Pieper, Marianne / Wagener, Birgit: Auf meinen Spuren – Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte; Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. 3. Auflage. Hamburg 1994.

Jenisch, Jakob: Handbuch Amateurtheater. Berlin 2005.

Johnstone, Keith: Theaterspiele – Spontaneität, Improvisation und Theatersport. 6. Auflage. Berlin 1998.

Koch, Gerd / Streisand Marianne: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland 2003.

Lattschar, Birgit / Wiemann, Irmela: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte – Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim / München 2007.

Meyer, Verena: Abenteuer Theater – Mit Jugendlichen ein Stück entwickeln. 1. Auflage. Kempen 2007.

Neuroth, Simone: Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis. Weinheim 1994.

Peipe, Sabine: Crashkurs Projektmanagement. Freiburg im Breisgau 2003.

Probst, Jürgen / Haunerding, Monika: Projektmanagement leicht gemacht – Wie behält man die Nerven, wenn alles schief geht?. Frankfurt / Wien 2001.

Otto, Enrico: Regie-Praxis in der Theaterpädagogik – Theorie und Texte für die nicht-professionelle Theaterarbeit. Band 3. Münster 2001.

Reilstab, Felix: Handbuch Theaterspielen – Band 4: Theaterpädagogik. Wädenswill 2000.

Rogal, Stefan: Schul-Spuren – Möglichkeiten Biographischen Lernens im Pädagogikunterricht. Hohengehren 1999.

Sautter, Sabine: Leben erinnern – Biografiearbeit mit Älteren. 3. Auflage. Neu-Ulm 2004.

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel – Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998.

Schweitzer, Pam: Reminiscence Theatre – Making Theatre from Memories. London 2007.

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst – Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel 2003.

Wiese, Hans-Joachim / Günther, Michaela / Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1. Berlin / Milow / Strasburg 2006.

Vlcek, Radim: Workshop Improvisationstheater – Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. 3. Auflage. Donauwörth 2003.

### **Aufsätze, Artikel, Dokumentationen:**

Arbeitsgruppenbericht (o.V.): Arbeitsprozesse beim selbstgebauten Stück in: Theater in der Schule – Sammlung. Seite 125 ff. Hamburg 2000.

Blaumeiser, Heinz: Von der Biographiearbeit zur szenischen Darstellung in: Erinnerungstheater als Brücke zwischen den Generationen – Dokumentation der Fachtagung zu Biographie- und Theaterarbeit mit alten und jungen Menschen. Seite 11 ff. Dezember 2005.

Boal, Augusto: Symbolism in Munich in: Wiegand, Helmut: Theater im Dialog: heiter, aufmüßig und demokratisch – Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Seite 294 ff. Stuttgart 2004.

Czerny, Gabriele: Theater bewegt – Theaterspielen als kulturelle Praxis in: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. Seite 20 ff. Jahrgang 24. Heft 52. April 2008.

Endler, Susanna: Projektmanagement für Schülerprojekte – Begleitmaterial zur gleichnamigen Fortbildung. Juni 2008.

Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ – Schlussbericht. Seite 7. Dezember 2007.

Hentschel, Ulrike: Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-Pisa? In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. Seite 11 ff. Jahrgang 23. Heft 51. Oktober 2007.

Hesse, Ulrich: „Man nehme ...“ in: Theater in der Schule – Sammlung. Seite 120 ff. Hamburg 2000.

Koch, Gerd: Rezension über „Marcel Cremer: Der unsichtbare Zuschauer. St. Vith 2006“ in: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. Seite 77 f. Jahrgang 23. Heft 51. Oktober 2007.

Schlette, Felicitas: Inszenieren persönlicher Geschichten in: RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte: Grenzüberschreitungen – Theater, Theaterpädagogik, Therapie. Seite 126 ff. Remscheid 1994.

Weintz, Jürgen: Augusto Boals erweitertes Theaterkonzept: Die prospektiven und introspektiven Techniken in: Wiegand, Helmut: Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch – Deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. Seite 13 ff. Stuttgart 2004.

Weintz, Jürgen: Musen küssen Schüler – soll das Schule machen in: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik. Seite 41 ff. Jahrgang 23. Heft 51. Oktober 2007.

### **Unterlagen zum Projekt „Heimat Frede Heimat“:**

Akademie 55 plus: Auswertung des Fragebogens „Vielfalt“. April 2008.

Akademie 55 plus: Sachbericht Projekt „Heimat Fremde Heimat“. April 2008.

Breckner, Johannes: Koffer voller Geschichten in: Darmstädter Echo – Feuilleton. Jahrgang 64. Ausgabe 65. 17. März 2008.

„Heimat Fremde Heimat“ – Das Programmheft. Gemeinschaftsproduktion. Ohne Seitenangabe. Mornewegschule Darmstadt 2008.

Magel, Eva-Maria: Ich hab dir was mitgebracht“ – „Heimat. Fremde Heimat“ am Staatstheater Darmstadt. Frankfurter Allgemeine Zeitung – Kulturteil der Rhein-Main-Zeitung. Seite 45. Ausgabe 65. 17. April 2008.

### **Internetseiten:**

<http://www.akademikernetz.de>

<http://www.berlinews.de>

<http://lexikon.meyers.de>

<http://theaterlabor-darmstadt.de>

<http://de.wikipedia.org>

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel verfasst wurde. Sämtliche wörtlich oder inhaltlich übernommenen Gedanken sind als solche gekennzeichnet. Die Arbeit wurde bisher weder veröffentlicht, noch an anderer Stelle in gleicher oder ähnlicher Form vorgelegt.

Röllbach, 19. August 2008

Silvia Nettelstroth

Dank für die Unterstützung  
an alle Interviewpartner  
und an Birte Otterbach