

Gemeinsam von sich selbst erzählen

BIOGRAFISCHES THEATER IN DER SCHULE

Johann Nikolaus
Kampermann

Abschlussarbeit im Bereich
Theaterpädagogische Grundlagenausbildung

Basel, 14.04.2018

Akademie Schloss Rotenfels, Landesakademie für Schulkunst,
Schul- und Amateurtheater

Prüfer: Fu Li Hofmann

INHALT

Biografisches Theater in der Schule?.....	3
1. Biografisches Theater in der Theorie: Theater als kollektive Konstruktion von Lebensgeschichten.....	4
2. Biografisches Theater in der Theaterpraxis: Köhlers Analyse der biografischen Theaterarbeit ausgewählter theaterpädagogischer Inszenierungen	6
3. Biografisches Theater in der Schule	12
3.1 Gegenstand, Begründung, Zielstellung und Herausforderung biografischen Theaters in der Schule	12
3.2 Umsetzungsvorschläge für die schulische Theaterpraxis.....	14
3.2.1 Beispiel für ein biografisches Element in Sophokles' «Antigone»	14
3.2.2 Beispiel für ein Modul zum biografischen Theater im Literatur- und Theaterunterricht der gymnasialen Kursstufe	19
Biografisches Theater in der Schule! – Fazit und Ausblick.....	27
Literatur.....	29

BIOGRAFISCHES THEATER IN DER SCHULE?

«Der Schauspieler schöpft [...] aus seinem gelebten Leben; er spielt mit allen seinen Möglichkeiten und kommt gerade dadurch seinem Selbst näher.» (Neve 2012: S. 165) – Leben und Schauspiel erweisen sich laut Neve auf engste Weise miteinander verknüpft. So beeinflusst Schauspiel das Leben und setzt Kräfte frei, die für die Schauspieler/innen prägend werden und sie in ihrer persönlichen Entwicklung voranbringen können. In diesem Sinne kann auch das Schultheater für Schüler/innen Räume der Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung eröffnen. Doch gleichzeitig beeinflusst auch das Leben – die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen – das Spiel der Schauspieler/innen und wird zu dessen grundlegenden Bedingung, zum Vorrat und Antrieb der Bühnenerzählungen.

Das biografische Theater – äquivalent häufig auch als theatrale Biografiearbeit, als biografisches Projekt oder als biografische Produktion bezeichnet – nutzt diese enge, wechselseitige Verbindung von Leben und Schauspiel in besonders offensichtlicher und produktiver Weise, wenn es die Biografie dezidiert zur Spielgrundlage und zum Spielziel macht. Doch ist dies auch in einem schulischen Rahmen sinnvoll?

Folgende Fragen sollen im Hinblick auf biografisches Theater in der Schule in meinen Ausführungen leitend sein: Was heißt eigentlich Biografie und in welchem Verhältnis steht sie zum Leben? Wie gestaltet sich biografisches Theater? Welche Modelle biografischen Theaters existieren bereits? Welche theaterpädagogischen Spielformen entsprechen ihnen? Welche Chancen, aber auch welche Spannungen und Problemstellungen ergeben sich im Arbeitsfeld Schule, die von der Spielleitung beachtet werden müssen? Und zuletzt: Wie kann eine praktische Umsetzung des biografischen Theaters in der Schule exemplarisch aussehen?

Die Überlegungen zur praktischen Umsetzbarkeit biografischen Theaters in der Schule sollen sich hierbei auf ein Modul für den Kurs «Literatur und Theater» und einen klassischen Erarbeitungsprozess eines Stückes in einer Arbeitsgemeinschaft Theater beschränken.

Theoretisch bezieht sich die vorliegende Arbeit vor allem auf die Modellierung biografischen Theaters nach Norma Köhler, welche induktiv und exemplarisch die biografische Theaterarbeit in Inszenierungen der sogenannten freien Szene und der Theaterpädagogik untersucht hat. Die praktischen Vorschläge zeigen unausgesprochene Bezüge und Anleihen zu Spielübungen der theaterpädagogischen Grundlagenausbildung an der Akademie Rotenfels, namentlich vor allem zu Fu Li Hofmann und Anne Steiner.

1. BIOGRAFISCHES THEATER IN DER THEORIE: THEATER ALS KOLLEKTIVE KONSTRUKTION VON LEBENSGESCHICHTEN

Leben und Biografie bedingen einander, sind aber grundsätzlich zu unterscheiden. Während sich Leben im Jetzt ereignet und uns real erscheint, ist Biografie die lebensgeschichtliche Narration des bereits Erlebten: Biografie ist die literarische Darstellung eines Lebenslaufes. Das Kompositum *Biografie* aus dem griechischen Nomen βίος (*bíos*) – «Leben» und dem Verb γράφειν (*gráphein*) – «schreiben» – betont diesen Darstellungscharakter (vgl. Scheuer 2007: S. 233). In unserer Biografie erzählen wir unser eigenes Leben, entdecken, konstruieren und entwickeln wir rückblickend – immer aus der Perspektive eines gegenwärtigen Standpunktes. Erlebnisse werden zu Erfahrungen gedeutet, die schließlich wiederum zu umfassenden Deutungen wie die einer Biografie werden. Immer aber entfalten diese Deutungen auch eine konkrete Auswirkung auf die Zukunft, denn wie wir unser Leben erzählen, bestimmt auch unseren Blick auf unser Leben, das noch vor uns liegt.

In diesem Sinne zeigt sich das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte nach Köhler in drei grundlegenden Gestalten: (1) als Prozess, (2) als Produkt sowie (3) als Potential. Wenn Biografie als Reflexion der eigenen Wachstums- und Entwicklungsprozesse, ja der eigenen Identität begriffen wird (vgl. Köhler 2009: S. 17), so erscheint die Lebensgeschichte als Prozess: ungeschlossen und offen für Veränderung. Sie ist zur Umgestaltung, zur Veränderung und zum Neuentwurf fähig (vgl. Köhler 2009: S. 20f.). Als Produkt erweist sich die Biografie als zeigbar und zumindest als vorläufig abgeschlossen, wenn sie sich schließlich in einem ästhetischen Produkt auf der Bühne manifestiert. Als Potential lässt sie sich als Reservoir von Kräften und Impulsen verstehen, die spezifische Veränderungen im Hinblick auf das eigene Selbstkonzept oder den Lebensentwurf hervorbringen können, deren Gestalt jedoch noch nicht absehbar ist (Köhler 2009: S. 21f. nach Schulze 2006: S. 43). Dieser drei Gestalten menschlicher Biografie bedient sich das biografische Theater. Zeitlich gesehen beinhaltet es laut Köhler die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft, der eigenen gegenwärtigen Befindlichkeit sowie der eigenen Zukunft in künstlerischer Form. Diese persönliche, prozessuale Auseinandersetzung macht Köhler als Wesen des biografischen Theaters aus, welches es gerade von traditionellen Theaterkonzeptionen („dramatisches Theater“) sowie modernen Theaterformen („postdramatisches Theater“) unterscheidet, wenn bei Letzterem das Persönliche der Spieler/innen in den Hintergrund zu geraten drohe und das Spiel – bspw. in einer Performance – zur abstrakten Form oder zur Komposition von theatralen Gestaltungsmitteln werde (vgl. Köhler 2009: S. 13ff).

Biografische Spielzugänge liegen daher – so lässt sich ausgehend von Köhler also für das Schultheater folgern – genau dann vor, wenn die authentischen Erlebnisse und Erfahrungen aus der Biografie der Schüler/innen zentraler Gegenstand sind und es erklärtes Ziel ist, diese Erlebnisse und Erfahrungen für das Spiel zu ästhetisieren, also in eine neue, künstlerische Form und zu einem theatralen Ausdruck zu bringen. Die Biografien der Spieler/innen sind dabei nach Köhler dezidiert kein Vehikel oder Hilfswerkzeug hin zu einem Schauspiel, sondern bilden das Konzept, den Inhalt und den Zielpunkt der gemeinsamen Theaterproduktion. Diese Theaterproduktion bleibt jedoch nicht im Autobiografischen verhaftet, sie ist kein autobiografisches additives Nebeneinander, sondern wird durch die Ensemblegestalt des Schauspiels eine gemeinsame Konstruktion. Sie unterscheidet sich somit grundlegend von autobiografischem Theater dergestalt, dass die individuellen Biografien in ein Wechselspiel des Ensembles aus Ich- und Wir-Perspektivierung gebracht werden und gemeinsam zu einem neuen Ganzen werden: zu einer kollektiven Biografie. (vgl. Köhler 2009: S. 25.130)

Biografisches Theater bezieht sich somit auf das eigene Leben und schreibt dabei doch gleichzeitig das Leben neu: es ist selbst Biografie im Sinne eines ästhetischen Ausdrucks, eines Ausdrucks von gemeinsam geteilten und verwobenen Erlebnissen und Lebenserfahrungen.

Zusammenfassend lässt sich somit allgemein feststellen: Biografisches Theater...

- nutzt die Biografie der Spieler/innen als Konzept, Inhalt und Ziel des Spiels.
- gebraucht die Biografie nicht als bloßes Mittel hin zu einem ästhetischen Spiel, sondern zielt auf eine Ästhetisierung der Biografie.
- ist kein autobiografisches Theater. Es konstruiert stattdessen eine kollektive Biografie.

2. BIOGRAFISCHES THEATER IN DER THEATERPRAXIS: KÖHLERS ANALYSE DER BIOGRAFISCHEN THEATERARBEIT AUSGEWÄHLTER THEATERPÄDAGOGISCHER INSZENIERUNGEN

Biografisches Arbeiten kann in der Theaterpraxis sehr unterschiedliche Gestalten annehmen. Köhler systematisiert diese Gestalten anhand unterschiedlicher exemplarischer Produktionen sowohl aus dem theaterpädagogischen Bereich als auch aus der freien Szene. Ihre Systematisierung sei hier zusammengefasst dargestellt und lediglich anhand einzelner Beispiele theaterpädagogischer Produktionen veranschaulicht, die den Erarbeitungsprozess im Gegensatz zu den Beispielen der freien Szene durchgängig kollektiv gestalten und sich daher für eine Übertragung auf das Schultheater mit seinem grundlegenden Ensemblegedanken als besonders nützlich erweisen.

So inszeniert bspw. der Jugendclub «Die Zwiefachen» unter der Regie von Uta Plate im Jahr 2000 das Stück «Freundschaft», welches von Beginn an die psychosozialen Befindlichkeiten und unterschiedlichen Biografien der Jugendlichen aus problematischen Verhältnissen aufgreift und somit biografisch arbeitet. Erklärtes Ziel ist es, Lebensgeschichten zu erzählen, welche die Öffentlichkeit noch nie gehört habe und damit gleichzeitig gegen Klischees und Vorurteile in der Wahrnehmung von sozialen Randgruppen vorzugehen. (vgl. Köhler 2009: S. 43.47)

Die Inszenierung «Ein Haufen Heimat» – eine Produktion der Jungen Bühne Bonn aus dem Jahr 2003 unter der Leitung von Tina Jücker und Claus Overkamp – zielt im Rahmen des Kultursommers Rheinland Pfalz auf eine Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrem eigenen Heimatverständnis und -gefühl sowie mit dem Lokalpatriotismus und der deutschen Geschichte. Die Inszenierung fokussiert die Erfahrungen von Jugendlichen aus Wohnprojekten mit den erschwerten Bedingungen ihres Aufwachsens. (vgl. Köhler 2009: S. 43.48.56)

Die Eigenheiten der freien Szene finden sich in der folgenden Darstellung Köhlers Modellierung aufgrund der theaterpädagogischen Zielsetzung dieser Arbeit im Hinblick auf eine schulische Anwendung vernachlässigt.

In theaterpädagogisch begleiteten Inszenierungen der biografischen Theaterarbeit macht Köhler unterschiedliche Zugänge, Wegmarken und Techniken aus, welche sich meines Erachtens in vier große Phasen bzw. Schritte einteilen lassen:

Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4
Biografische Materialsammlung und -generierung	Erste Ästhetisierung und Rollengestaltung	Weitere ästhetische Verdichtungsarbeit, Stückentwicklung und -komposition	Aufführung und Dialog mit dem Publikum

Die nun folgende Darstellung dieser benannten Phasen orientiert sich eng an der Darstellung Köhlers (vgl. Köhler 2009: S. 53-112):

(1) Phase der biografischen Materialsammlung und -generierung

- *Gruppengespräche und kollektives Brainstorming zu einem biografischen Thema*
Über Gesprächsanlässe wird das biografische Thema erschlossen. Diese können bspw. Filme, Gedichte, Lieder, eigene, mitgebrachte Gegenstände oder bloße Imaginationen sein.

Umsetzungsbeispiele aus der Produktion «Ein Haufen Heimat»

- *Kollektive Bildkomposition:* Die Spieler/innen sitzen mit geschlossenen Augen im Kreis und erinnern sich an die Heimat ihrer Kindheit. Gemeinsam konstruieren sie aufgrund einzelner Bilder sukzessive ein gemeinsames Gesamtbild: Sie fügen ihre biografischen Elemente zu einem Ganzen zusammen und lassen sich hierbei voneinander leiten.
- *Assoziationssammlung:* Die Spieler/innen sammeln innerhalb von 30 Sekunden jeweils 30 Begriffe zum Thema Heimat.
- *Anreicherung, Fortführung und Kontrastierung der biografischen Erfahrungen durch Fremdtexte*
Die Spieler/innen finden in unterschiedlichen Medien Anknüpfungspunkte an die eigenen Lebenserfahrungen. Sie suchen sogenannte literarische Stellvertreter.

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

Das Märchen «Die kleine Meerjungfrau» wird mit seiner Motivik des Aufbruchs aus tiefen dunklen Gewässern hin zur Meeresoberfläche genutzt, um Aufbruchs- und

Durchbruchserfahrungen der Spieler/innen zu thematisieren und sie zum Niederschreiben ihrer biografischen Erfahrungen anzuregen.

- *Sinnliche Umsetzung des Themas in Gruppen- und Partnerimprovisationen*

Gemeinsam improvisieren die Spieler/innen zum Thema. Die Improvisation kann anhand von klaren Aufgabenstellungen vorbereitet sein.

Umsetzungsbeispiel einer Gruppenimprovisation aus «Ein Haufen Heimat»

Die Spieler/innen erhalten die Aufgabe ein ihnen bekanntes und wertvolles Heimatlied mitzubringen. Sie sollen sich hierbei – wenn möglich – auf einem Musikinstrument begleiten. Oder aber sie schreiben einen kurzen Text – bspw. ein Gedicht – über ihre Heimat.

Die Einzelvorträge werden vor einer Bierbankkulisse zu einem gemeinsamen Spielmannszug verbunden, die Probe geht in eine gemeinsame Feier über (Improvisationselement).

Umsetzungsbeispiel einer Partnerimprovisation aus der Produktion «Freundschaft»

Die Spieler/innen improvisieren mit einer/einem Partner/in zu vorgegebenen Spielimpulsen, bspw. zu nervigen Situationen einer Freundschaft. Ein/e Spieler/in erzählt eine Situation, in die er selbst aktiv eingebunden war oder die er miterlebt hat. Der Partner stellt diese dar. Die Szene wird so häufig gespielt, bis sie der biografischen Erfahrung nahekommt. Die Rollen der Spielpartner wechseln, sodass zwei auf diese Weise generierte Szenen vor der Gruppe vorgespielt und protokolliert werden.

- *Meditationen und Fantasiereisen als Erzähl- und Schreibimpuls*

Mittels Fantasiereise oder Meditation wird das Unbewusste in das Bewusste transportiert, Unbekanntes der eigenen Biografie so erfahrbar gemacht.

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

Auf einer großen Folie werden die Körperumrisse der Spieler/innen gemalt. In einer angeleiteten Fantasiereise sinnen diese liegend über Erlebnisse und Erfahrungen ihres letzten Jahres nach. Sie verorten im Anschluss ihr wichtigstes biografisches Erlebnis des letzten Jahres auf dem gemalten Körper in einer bestimmten Körperregion. An der

entsprechenden Stelle der Folie schreiben die Spieler/innen ihr Erlebnis bzw. ihre Erfahrung nieder.

- *Thematische Kategorisierung des erarbeiteten Materials*

Die Materialausbeute der von den Spielern/Spielerinnen selbst verschriftlichten oder aber von den Leitern protokollierten Erzählungen hat ganz unterschiedliche Gestalt: es finden sich Wissensbestände, Erinnerungen, Meinungen oder auch gegenwärtige Befindlichkeiten. Alle Erträge werden nun thematisch sortiert und dabei das Gemeinsame fokussiert, um die dramaturgische Ausrichtung des Stückes zu fundieren: Was soll thematisch im Zentrum stehen? Was soll am Anfang, in der Mitte und am Ende passieren (Dreiteilung)? Welche Botschaft soll die Inszenierung vermitteln?

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

Viele Materialien der Produktion beschreiben die Problematik, die eigene Heimat aufgrund schwieriger Lebensumstände zu verlassen, oder aber das Zurechtfinden in der neuen Lebenssituation in den Wohngemeinschaften der Jugendlichen, die vor allem durch neue Freundschaften geprägt ist. Die Materialien werden nun anhand eines chronologischen Lebenslaufes mit der Dreiteilung Unterdrückung, Ausbruch und Freundschaft geordnet. Innerhalb dieser Dreiteilung sollen schlaglichtartig die Erfahrungen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen.

(2) Phase einer ersten Ästhetisierung und Rollengestaltung

- *Gruppentypisierungen, Erarbeitung von Bewegungschören und chorisches Agieren (Sprechen, Singen, Musizieren)*

Die einzelnen Darsteller gehen in Gruppentypisierungen auf und verbinden sich bspw. durch gemeinsame äußere Kennzeichen. Für die Erfahrung des Einzelnen muss ein *gemeinsamer* Ausdruck gefunden werden. Aufgrund der bisherigen gemeinsamen Teilung von biografischen Erfahrungen sowie aufgrund der Zielsetzung einer kollektiven Lebenserzählung eignen sich chorische Formen und Mittel zur ästhetischen Gestaltung des gesammelten und geordneten Materials.

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

In der Produktion findet sich die Gruppe im Bild der Ausreißerbande zusammen, welche sich über eine uniforme Hose und unterschiedliche T-Shirt-Farben auch über die

Kostümierung definiert. Auf Grundlage des gesammelten Materials werden chorische Szenen erprobt: Die Spieler/innen rennen bspw. in Slow Motion auf der Stelle und bringen durch die unterdrückte Geschwindigkeit ihre Unterdrückung in der Vergangenheit zum Ausdruck. Das individuelle Handeln weicht schliesslich chorisch-kollektiven Bewegungen, die durch die Gruppensynchronität eine Aufbruchsstimmung erzeugen: die alte Starre wird gemeinsam überwunden. Zugleich werden die Kulissen – eine Mauer aus Gitterwägen – aufgebrochen und eine Erfahrung des Durchbruchs stilisiert. Nach Party und Achterbahnfahrt in den Gitterwägen kommen die Spieler/innen zu einem harmonischen Schlussstandbild mit Gute-Nacht-Küssen. Ein Lied von Clawfinger mit seiner Textzeile „When I grow up there will be a day, when everybody has to do what I say“ dient ebenso zur Grundlage für eine Szene mit chorischen Sprech- und Bewegungselementen wie eine Szene aus „Alice im Wunderland“, in der Alice auf die hässliche Raupe trifft und über die eigene Identität diskutiert, ohne zu wissen, dass Letztere sich später zum Schmetterling aufschwingt. In einer weiteren chorischen Improvisation zeigen die Spieler/innen dem Publikum ihre Narben und erweitern damit den Bühnenraum. Synchron kehren sie ohne Absprache auf die Bühne zurück.

(3) Phase der weiteren ästhetischen Verdichtungsarbeit, Stückentwicklung und -komposition

1. *Komposition der Einzelszenen zu einem Spannungsbogen*

Die Szenen werden inhaltlich stringent und stilistisch abwechslungsreich angeordnet. Es wird auf einen Wechsel der Tempi und der Dynamik geachtet. Dialogische Szenen werden ergänzt, um neben chorischen Elementen spannungsreich zu wirken.

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

Im letzten Teil der Produktion werden sieben dialogische Spielszenen etabliert, welche nach den lauten und dynamischen Auftaktszenen bewusst ruhig gestaltet sind. Die Spieler/innen erhalten den Auftrag, unter Anwendung noch nicht verwendeter Erträge aus der Materialsammlung und mit Benutzung eines Gitterwagens eine Freundschaftsszene zu entwickeln. So wird der Transportwagen bspw. zu einer Bank, von der aus man gemeinsam die Sterne betrachten kann.

2. Gestaltung der Szenenübergänge durch Chorführer

Einzelne Akteure werden als Chorführer bestimmt, welche durch Monologe einzelne Szenen verbinden können. Sie lösen sich stilistisch aus der gemeinsam entwickelten Sprache heraus und treten alleine in den Vordergrund, um sich anschließend wieder in den Chor zu integrieren.

Umsetzungsbeispiel aus der Produktion «Freundschaft»

Eine Darstellerin klettert allein auf das Dach eines Gitterwagens. Hier spricht sie auf Grundlage von Andersons Märchen «Die kleine Meerjungfrau» einen Monolog. Während des Monologes schauen die anderen Spieler/innen sehnsüchtig auf die bildreichen Schilderungen der Chorführerin: beim Auftauchen vom tiefsten Grund hin zur Wasseroberfläche entdeckt diese die glitzernden Sonnenstrahlen.

(4) Phase der Aufführung und des Dialogs mit dem Publikum

Die Aufführungssituation des biografischen Theaters geht darüber hinaus, dem Publikum den bloßen Stand der Stückerarbeitung zu präsentieren: Im biografischen Theater spiegelt der Applaus nicht nur die Akzeptanz und Wertschätzung der künstlerischen Inszenierung wider, sondern ebenso den Wert der eingebrachten Lebensgeschichten und Weltbilder der Spieler/innen. So bietet die biografische Theaterinszenierung auch Raum für Erklärungen, Rechtfertigungen oder Entschuldigungen für früheres Verhalten. Darin ist laut Köhler auch ein politisches Potential des biografischen Theaters verborgen.

Umsetzungsbeispiele aus den Produktionen «Freundschaft» und «Ein Haufen Heimat»

In «Freundschaft» wird das Ensemble zu einer Lobby für ein gemeinsames Anliegen, wenn es sich bspw. in der Produktion gegen die Vorurteile gegenüber Jugendlichen aus betreuten Wohnprojekten verbündet und der Gesellschaft ihre prekären Zustände spiegelt: Alkoholsucht, Gewalt in der Familie... In «Ein Haufen Heimat» setzen sich die Spieler/innen für ein hoffnungsfrohes Miteinander ein – ganz gleich jedweder Herkunft dieses ist. Aus Einzelpersonen ist über die Konstruktion einer Wir-Biografie in beiden Produktionen eine Wertegemeinschaft geworden, die in der Aufführung erst zu ihrer vollen Entfaltung kommt.

3. BIOGRAFISCHES THEATER IN DER SCHULE

3.1 GEGENSTAND, BEGRÜNDUNG, ZIELSTELLUNG UND HERAUSFORDERUNG BIOGRAFISCHEN THEATERS IN DER SCHULE

Prüft man die Übertragung des Modells biografischen Theaters nach Köhler auf den schulischen Kontext, so fällt zunächst dessen besondere Beschaffenheit auf.

Der Gegenstand biografischen Theaters in der Schule sind die Biografien der Schüler/innen und Schüler. Wie in jedem Theaterunterricht gilt es daher hier umso mehr, den Spieler/innen mit einer Sensibilität zu begegnen, einen Vertrauensraum zu schaffen, in dem sie sich einander öffnen und im Sinne biografischen Theaters daran Freude haben, gemeinsam von sich zu erzählen und auf dieser Grundlage als Ensemble künstlerisch tätig zu werden. Der Spielleitung kommt hier die Funktion zu, Aufgaben so offen zu stellen, dass die Schüler/innen selbst in der Lage sind, zu entscheiden, welche persönliche Erfahrung sie mit den anderen teilen wollen.

In diesem Sinne läge es vielleicht nahe, biografisches Theater in der Schule nun mit einer besonderen Kompetenzentwicklung in den Bereichen Persönlichkeitsbildung und Sozialverhalten begründen zu wollen. Diese jedoch als erklärtes Hauptziel ausmachen zu wollen, erweist sich für eine Didaktik des Theaterunterrichts als kurzsichtig. Stattdessen gilt auch für einen biografischen Theaterunterricht oder Elemente biografischen Theaters in einem theatralen Gestaltungsprozess, dass er der ästhetischen Bildung der Schüler/innen dienlich ist. Erst dieses Bildungsziel begründet das Fach Theater im schulischen Fächerkanon nachhaltig und zwar in seiner Gestalt und Methodik nach Hofmann auf eine einzigartige Weise (vgl. Hofmann 2015: S. 34).

Diese Grenzziehung zwischen ästhetischem Bildungsauftrag und Persönlichkeitsbildung ist auch deswegen wichtig, weil wir als Theaterlehrer/innen und -lehrer oder als Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen hierzu (meist) nicht ausgebildet und versiert sind: Schultheater und auch biografisches Theater in der Schule ist kein therapeutisches Theater, schon gar keine «Entblößungskunst», auch wenn es sich auf die eigenen Lebenskrisen beziehen und sogar für die Bewältigung ebendieser hilfreich sein kann. Die persönliche Auseinandersetzung innerhalb des biografischen Theaters *kann* also Ereignis werden, ist aber doch kein Ziel.

Plath bringt dies in der Darstellung der Aufgabe der Spielleitung im Theaterunterricht klar zum Ausdruck: «Die Aufgabe des Spielleiters besteht nicht darin, das soziale Verhalten seiner Schüler/innen zu verbessern – das passiert während des professionellen Theaterunterrichts von selbst.» (Plath 2009: S. 39)

Zusammenfassend lässt sich somit für den Schulkontext feststellen: Biografisches Theater in der Schule...

- kann sich auf biografische Elemente beschränken oder aber Konzept, Inhalt und Ziel eines Trainings oder einer Inszenierung vor Publikum sein.
- ist kein therapeutisches Theater, sondern dient wie der Theaterunterricht generell einer ästhetischen Bildung, die an Bildungsziele rückgebunden ist.
- bietet neben ästhetischen Bildungsprozessen – wie anderer Theaterunterricht auch – einen Mehrwert hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten, ja zeigt diesen umso offenkundiger.
- benötigt in besonderer Form einen Schutzraum für die Spieler/innen, in dem die Teilung von biografischen Erzählungen möglich und fruchtbar wird.

3.2 UMSETZUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE SCHULISCHE THEATERPRAXIS

Ausgehend von den Analysen Köhlers theaterpädagogischer Produktionen bieten sich mannigfaltige Umsetzungsmöglichkeiten in der schulischen Theaterpädagogik an. Zwei Beispiele sollen zwei grundsätzliche Wege aufzeigen: Zum einen als ein Element innerhalb einer Produktion eines Klassikers in einer Theater-AG und zum anderen als ein Modul in einem Literatur- und Theater-Unterricht für die gymnasiale Kursstufe. Dabei lässt sich das zuvor ausgemachte Phasenmodell Köhlers leicht auf den schulischen Kontext übertragen, wobei die folgenden Phasen vielleicht nicht immer explizit oder stringent-linear, aber nicht unbedingt in einer abgewandelten Variante oder Gestalt zur Geltung kommen und sich das Spiel des biografischen Theaters in den bewährten Rhythmus von Aufwärmen – Training – Erarbeitung – Präsentation – Feedback und Reflexion – Weiterentwicklung – Cool Down eingebettet findet.

Eine mögliche Phasierung biografischen Theaters in der Schule gestaltet sich daher wie folgt:

Schritt 0	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3
Gegenseitiges Kennenlernen und Einführung in grundlegende ästhetische Mittel	Generierung biografischen Materials über unterschiedliche Zugänge	Ästhetisierung von Einzelbausteinen in Kleingruppen Ästhetisierung der Komposition zu Collage oder Stück in Klein- oder Großgruppe(n)	Ggf. Aufführung vor Publikum und Dialog

Selbstverständlich haben diese Phasierung und die folgenden Praxisentwürfe keinen «Rezeptcharakter» (vgl. Plath 2009: S. 56), sondern können lediglich als Impulse oder Orientierungshilfen für den eigenen Arbeitsprozess hilfreich sein.

3.2.1 BEISPIEL FÜR EIN BIOGRAFISCHES ELEMENT IN SOPHOKLES' «ANTIGONE»

Auch wenn die Inszenierung einer Schülergruppe nicht ein biografisches Theater als Zielpunkt hat, lassen sich Elemente biografischen Theaters ohne großen Aufwand in den Probenprozess – womöglich eines Klassikers – integrieren. So können beispielsweise Leerstellen des Dramas biografisch gefüllt oder ganze Figuren als biografische Kommentatoren etabliert werden. In der Inszenierung der «Antigone» von Sophokles kann die Handlung so mittels Kommentarfunktion des

Chores angereichert werden. Hierbei wird der Chor zu einem Sprachrohr der persönlichen Auseinandersetzung der Spieler/innen mit dem Verhalten bzw. der Haltung der Protagonistin Antigone. Die grundsätzliche Kommentarfunktion des antiken Chores ist somit Anlass, die divergenten Lebenserfahrungen der Jugendlichen kommentierend «ins Spiel zu bringen». Dieses lässt sich in folgenden Phasen einbringen:

Phase 1: Verbindungen zwischen Werk und eigener Biografie finden

- *Stellen des Forschungsauftrags:* Welche Themen oder Lebensfragen machen die Schüler/innen in dem Stück aus? Was interessiert sie, wo «haken» sie persönlich ein?

Im Antigone-Stoff begegnen dem Ensemble existenzielle Themen wie bspw. Verwirklichung von Freiheit, Rebellion als Ausbruch aus der Ordnung, Entscheidungsfindung, Hinterfragen und Verteidigen von Entscheidungen, das Suchen nach und Beharren auf dem eigenen Weg. Die Entscheidung Antigones, den eigenen Geliebten, die geliebte Schwester und gemeinsame Welt hinter sich zu lassen, um dem toten Bruder Eintritt in die Totenwelt zu gewähren, weckt dabei häufig Zweifel und Anfragen bei den Schülern/Schülerinnen. Antigones radikalem Eintreten für die Tradition und ihrer Inkaufnahme einer – zumindest irdischen – Vereinzelung und ihres späteren Todes wird dabei auf Schülerseite häufig mit Respekt, gleichzeitig aber auch mit Unverständnis begegnet und birgt damit großes Potential einer Auseinandersetzung hin zu einer eigenen Positionierung.

- *Generierung des biografischen Materials durch eigene Positionierung:* Wie stehen die Schüler/innen zu dem Verhalten einer Figur? Welche biografische Erfahrung lässt sie zu diesem Urteil kommen?

Haben die Schüler/innen Verständnis für die Entscheidung Antigones und leiden sie dementsprechend mit der Protagonistin? Oder irritiert sie die Haltung der Protagonistin und regt sich entsprechendes Unverständnis? Welche Erfahrungen haben sie in ihrer Biografie gemacht, sodass sie zu ihrem Urteil kommen? Die Positionierung zu der Entscheidung Antigones kann anhand biografischer Parallelsituationen ausgefüllt werden. Nach einer Diskussion der Entscheidung Antigones werden diese Parallelsituationen in Einzelarbeit aufgeschrieben – immer mit dem Hinweis darauf, dass diese Situationen zwar künstlerisch verändert werden, ihr Kern aber auf die Bühne, also ins Öffentliche gelangen kann.

Mögliche Kategorien biografischer Parallelsituationen:

- + *Verlusterfahrung*: «Auch ich habe die Erfahrung eines schmerzlichen Verlustes gemacht.» – Argumentation: An dem Verlorenen zu hängen, dieses auszusprechen und das Andenken des Bruders im Ritus zu bewahren, ist Antigones gutes Recht.
- + *Erfahrung der Vereinzelung*: «Auch ich habe erfahren, dass der Weg der Vereinzelung hart und beschwerlich ist.» – Argumentation: Antigone muss nun beigestanden werden, wenn dies sonst keiner tut.
- + *Der Drang zur Rebellion*: «Auch ich weiß inzwischen, dass Widerstände da sind, um sich an ihnen zu reiben, anstatt ihnen nachzugeben.» – Argumentation: Antigone muss sich auflehnen, um den eigenen Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen.
- + *Der Ruf des Gewissens*: «Auch ich kenne die Entscheidung zwischen richtig und falsch. Das Gewissen lässt sich nicht verdrängen.» – Argumentation: Antigone muss ihrem inneren Kompass folgen, sonst wird sie nicht zur Ruhe kommen.
- + ...
- *Liebessauffassung*: «Ich habe Liebe anders erfahren. Geschwisterliebe hat nicht nur die Toten im Blick, sondern auch die lebendige Ismene. Liebe braucht Umsicht.» – Argumentation: Antigone handelt nicht nur aus Liebe, sondern vielleicht auch aus Eigennutz und Eitelkeit.
- *Wert bzw. Würde des eigenen Lebens*: «Das Leben finde ich schön. Schau doch hin!» – Argumentation: Das eigene Leben ist schön und lohnt gelebt zu werden, auch wenn wir einen Verlust erlitten haben.
- ...

Bei der Kontrastierung der Erfahrung der Figur mit den biografischen Erfahrungen der Spieler/innen wird es zwangsläufig zu Spannungen kommen. Vielleicht wirken die biografischen Parallelsituationen sogar «schief» und unangemessen: Darf man das? Einen Todeswunsch mit den eigenen Erfahrungen bzw. denen Jugendlicher in Beziehung setzen? Oder auch: Darf ich mir anmaßen, mein Leben mit dem der Figur Antigone zu vergleichen? – Diese Diskrepanz zwischen eigener Biografie und der Biografie der Figur ist ein Spannungsfeld, das sich allerdings ausdrücklich auszuloten lohnt. Wenn es nach Plath darum geht, jenseits bloßer Befindlichkeiten die Jugendlichen zu ihrer individuellen, persönlichen Stimme kommen zu lassen (Plath 2009: S.39), dann ist dies ein geeigneter Zeitpunkt – denn gerade die wahrscheinliche biografische Ferne der Jugendlichen zu Antigone bringt die Spieler/innen dazu, sich an dieser Figur und deren Handlungsmotivation «abzuarbeiten», ohne sie einfach abzutun.

- *Leerstellenfokussierung*: An welcher Stelle lässt sich der biografische «Kommentar» der Spieler/innen eintragen?

Im vierten Auftritt der Tragödie wendet sich Antigone an das Volk: «Seht mich/ ihr Bürger meines Vaterlands,/ den letzten Weg gehen,/ das letzte Licht der Sonne schauen./ Und dann nie wieder.» (Übersetzung Peter Krumme, 1983)

Die herausfordernde Klage Antigones über die eigene Situation, den eigenen Abschied von der Welt, provoziert geradezu die Anfrage an Antigone in Form eines «Warum?». Bleibt die Antwort von Antigone auf diese Frage zunächst aus, kann der Chor hierbei als Volk fungieren und anhand eigener biografischer Erfahrungen Anschluss an die Entscheidung Antigones suchen. Während der antike Chor also die Polis, die antike Gesellschaft, in uniformer Weiser vertritt, so erscheint hier der Chor als Ansammlung individueller Positionen, die durchaus auseinanderdriften können.

Phase 2: Die Ästhetisierung des biografischen Materials

- *Ästhetisierung des Materials*: Wie lassen sich die eigenen biografischen Kürzesterzählungen ästhetisch inszenieren?

Die eigenen Texte werden nun verkürzt und verdichtet, dabei aber ihre Anschaulichkeit bzw. Bildhaftigkeit bewahrt. Arbeiten die Schüler/innen schon länger mit dem Text, so werden sie von sich aus den Sprachduktus der literarischen Vorlage annehmen wollen. Die Spieler/innen einigen sich auf Schluss- oder Anfangssätze, die ihre jeweilige Stellung zu Antigones Entscheidung ausdrücken (bspw. «Zu Recht gehst du allein/ in dieses Todeshaus» oder aber «Du Arme/ wir sind dein Klagelied/ Allein solln deine Spötter sein»). Passend hierzu wird eine Pose für das jeweilige Lager entwickelt, die von den Spielern/Spielerinnen jeweils bei ihrer Einzelrede eingesetzt wird.

Phase 3: Erprobung und Verdichtung mittels chorischer Sprech- und Bewegungsmuster

- Welche theaterästhetischen Mittel aus dem gemeinsam erarbeiteten Werkzeugkoffer eignen sich zur Weiterarbeit und Verbindung der Einzelreden besonders? Welche «Gesamterzählung» bzw. Gesamtwirkung des «Bildes» soll hierbei entstehen?

Die Choreuten positionieren sich je nach Inhalt ihrer autobiografischen Erfahrung um die Protagonistin, welche ihr Schicksal beklagt: näher, wenn ihre Erfahrung Antigones Entscheidung stärkt, weiter weg, wenn sie diese in Frage stellt. Um eine verdichtete Wirkung zu erzielen, geht es nun nicht mehr um die Ästhetik der Einzelreden, sondern die kollektive Bildhaftigkeit des Produktes. Aus den Einzelreden der Spieler/innen wird eine Collage aus Einzelreden mit festen Standpunkten, welche nun in einem nächsten Schritt aufgegeben werden: in dem synchronen

Sprech- und Bewegungsmuster einer Phalanx bewegen sich die Lager aufeinander zu. Antigone verbleibt zwischen diesen lauten und aggressiven Schlachtreihen, bis sie selbst durch ein Schreien die Reihen zum Einhalten bewegt. Sie bleibt vereinzelt, ohne echte Anteilnahme. Die Biografien schaffen keine echte Annäherung, Antigone fühlt sich weiter unverstanden und äußert ihren Entschluss, nun allein den Todesgang antreten zu wollen – zum Publikum gewandt. Schließlich antwortet sie auf die Frage des Chores, warum sie in den Tod gehe, mit «Weil ich nicht lebendig tot sein will,/ weil *ich* entscheiden will, was ich tue und was nicht!/ Mein Leben ist keine Tragödie, deren Ausgang von vornherein feststeht!/ Mein Leben ist *meine* Geschichte und die erzähle *ich*!/ Ihr Spötter, ich fürchte Euch nicht./ Du Tod, Deine Macht ist eine gebrechliche./ Du Bruder, warte nur, bis ich Dich umarme».

3.2.2 BEISPIEL FÜR EIN MODUL ZUM BIOGRAFISCHEN THEATER IM LITERATUR- UND THEATERUNTERRICHT DER GYMNASIALEN KURSSTUFE

In Anlehnung an Köhler lässt sich ebenso für den Literatur- und Theaterunterricht der gymnasialen Kursstufe ein Modul zum biografischen Theater ableiten. Das theatrale Lernen in diesem Modul fokussiert im Sinne der Entwicklung einer theaterästhetischen Handlungskompetenz, welche nicht nur in gestalterischen Lerndimensionen aufgeht, sondern ebenso auch kommunikativ-reflexive umfasst (vgl. bspw. die auf den Kompetenzmodellen der Rahmenpläne basierende Darstellung von Klepacki & Zirfas 2013: S. 170), das Handeln, die Wahrnehmung sowie den Wissenserwerb der Schüler/innen in Spiel- und Reflexionsphasen.

Sicher ist es nicht ratsam, bereits im ersten Semester der beiden Kurshalbjahre mit biografischem Theater zu beginnen, da sich die Gruppe möglicher Weise erst finden muss, um sich diesem theaterpädagogischen Ansatz zu öffnen. Auch gehe ich davon aus, dass basale Techniken und theaterästhetische Mittel in der Gruppe bereits eintrainiert sind und auf diese zurückgegriffen werden kann.

Doch was kann ein geeignetes Thema sein, welches die Schüler/innen umtreibt und eine gegenwärtige Relevanz und Zukunftsbedeutung für sie hat? Während die Arbeit mit sogenannten Schlüsselproblemen wie Aufbruch oder Abschied (am Kursstufenende) stark kanalisiert und ebenso die Gefahr damit einhergeht, Probleme in die Gruppe «hineinzupsychologisieren», welche die Schüler/innen selbst gar nicht als solche ausmachen, erscheint das Thema Schule vielgestaltig und offen und zugleich für jeden relevant: Welche Konflikte, Wirrungen und hoffentlich ebenso schönen Erinnerungen die Gruppe hier erzählen will, liegt ganz bei ihr. Unter dem Motto «Die Schule, dieses Haus aus Leben» weben sie Schüler/innen ihre biografischen Schulgeschichten zu einer gemeinsamen Erzählung zusammen, die vor der Schulgemeinschaft auch aufgeführt werden kann.

Versuche ich nun Vorschläge für ein Modul zum biografischen Theater vorzustellen, so geschieht dies immer in der Bewusstheit für eine sich gerade im biografischen Theater noch einmal verstärkt zeigende Individualität des theatralen Lernprozesses. Zu Recht bemerkt Köhler, dass biografische Äußerungen und Materialsammlungen stets situativ entstehen (Köhler 2010: S. 129). Infolgedessen wird der Erarbeitungsprozess in jeder Gruppe höchst unterschiedlich ausfallen und wenig «planbar» sein.

Folgende Phasierung eines Moduls halte ich für möglich:

Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4
Generierung autobiografischen Materials ohne Textbindung und anschließende Ästhetisierung in biografischen Standbildcollagen	Ästhetisierung literarischer Fremdtex te, Finden literarischer Stellvertreter und Ausgestaltung zu biografischen Kurzszenen mit chorischen Elementen	Dramaturgische Kategorisierung und Ordnung des Materials und der Szenen hin zu einer biografischen Gesamterzählung	Aufführung Rückblick auf das Modul

Die für die einzelnen Schritte benötigte Zeit ist sicher je nach Gruppe höchst unterschiedlich. Wie immer gilt hier der Grundsatz «weniger ist mehr» oder «Tiefe statt Oberflächlichkeit». Nur so kommt Spielfreude und auch die gewünschte Qualität auf. Gerade im biografischen Theater braucht es das Augenmerk für genügend Raum und Muße zur Selbstthematisierung (vgl. Köhler 2010: S. 129).

Die ersten drei Schritte der vorgeschlagenen Phasierung sollen an dieser Stelle nun genauer vorgestellt werden:

1. Generierung autobiografischen Materials ohne Textbindung und anschließende Ästhetisierung in biografischen Standbildcollagen

- Warm-Up mit Fokus auf Körperarbeit
- Training, bspw. freie Standbild-Collagen
 - *Die Spieler/innen werden in zwei Gruppen geteilt: eine Gruppe verharrt als Statuen im Raum, die andere Gruppe tanzt zu Musik nonverbal um die Statuen herum, dabei treten sie immer wieder in Interaktion zu den Standbildern, indem sie eines allein oder zu zweit ergänzen und selbst als Standbildcollage verharren. Sie trainieren hierbei eine passende spannungsreiche Bildkomposition (bspw. durch Nähe – Distanz oder Höhe – Tiefe). Nach gemeinsamem Verharren im Standbild löst sich das Standbild auf und die Rollen wechseln: Die Statue wird zum Tänzer, der Tänzer verharrt als Statue. Das Spiel beginnt von vorn.*
- Hinführungsspiel mit anschließender Reflexion im Hinblick auf das biografische Theater
 - *Abwandlung des Improvisationstheater-spieles Erster Kuss (oder auch Hupe und Glöckchen): Als vielleicht unverfängliches Thema gibt die Spielleitung das erste Aufeinandertreffen bzw. Kennenlernen von zwei Personen aus dem Kurs vor. Beide erhalten nun entweder eine Glocke oder eine Hupe, mit der sie die im Folgenden von zwei anderen Spielern/Spielerinnen vorgetragene Handlung kommentieren: Bei Zustimmung («Ja, in etwa oder genau so war es!») klingelt das Glöckchen, bei Ablehnung («Nein, das habe ich ganz anders in Erinnerung!») die Hupe. Bei Ablehnung müssen die beiden Spielerinnen oder Spieler auf der Bühne eine «neue*

Wahl» umsetzen und die Handlung – häufig mehrfach – abändern. Es wird sich schnell ergeben, dass hier ein heiteres, dynamisches Wechselspiel zwischen Signalen und Bühnenspiel entsteht. Auch gleichzeitiges Hupen und Klingeln kann der Fall sein, welches die unterschiedlichen biografischen Perspektiven auf ein und dasselbe Kennenlernen nicht ohne Komik lässt.

Selbstverständlich sind mehrere «Durchläufe» des Spiels innerhalb der Gruppe möglich. Das Spiel lebt freilich von Verzerrung, Übertreibung und komischen Momenten, die gar nicht so sehr auf der Bühne «herbeigespielt» werden müssen, sondern bereits zwischen den sich Erinnernden entstehen.

In einer anschließenden Reflexion im Sitzkreis kann nun «das Biografische» in seinem Spannungsfeld thematisiert werden: Was hat das Spiel von eurer Erinnerung eingefangen? Was ist «das Biografische»? Wer entscheidet, wie es war? Wovon sind wir geleitet, wenn wir uns erinnern? Was können Ziele sein, wenn wir hier gemeinsam «biografisch» arbeiten? Wo sind Grenzen? Wozu sollten wir dies tun, wozu sollten wir es nicht tun?

Hier seien nur einige mögliche Erkenntnisse angeführt, welche in der Diskussion aufkommen und (bspw. in einer Kladder) festgehalten werden können:

- Das Biografische gibt es nicht. Das «Niederschreiben unseres Lebens» ist an eine Perspektive gebunden, die sich mit jedem Augenblick unseres Lebens ändert. Auch kann sich die Erinnerung aus ganz unterschiedlichen Gründen (bspw. durch Verklärung, Verdrängung, emotionale Involviertheit, Vorgeschichte...) mit der Erinnerung anderer widersprechen, die doch denselben Moment erlebt haben.
- Das Biografische hört nicht bei dem Blick ins Vergangene auf, sondern äußert sich auch in Haltungen, Einstellungen und Werten, welche unmittelbar das «Jetzt» und auch unsere Zukunft prägen.
- Unser biografisches Theater braucht ein gemeinsames Thema, das entweder für alle relevant ist oder aber dessen Relevanz sich für jeden im Probenprozess erschließen kann.
- Wir spielen biografisches Theater, weil wir als reale Personen etwas zu erzählen haben, was wir in der Gruppe zu einem ästhetischen Ausdruck bringen wollen. Die Gruppe und ihre einzelnen Darsteller/innen verkörpern also etwas, was ursprünglich die Erinnerung einer Person war: Theater wird zu einem «Gemeinsam-von-sich-selbst-Erzählen».
- Ziel unseres biografischen Theaters kann es nicht sein, die Wahrheit abzubilden oder eine Erinnerung einer Einzelnen oder eines Einzelnen real werden zu lassen, sondern den Kern einer Erinnerung zur Sprache, d.h. zum Ausdruck zu bringen. Biografisches Theater ist authentisch im Sinne einer Wahrhaftigkeit, aber nicht wahr im Sinne einer Realität. Biografisches Theater bleibt aber nicht in der Vergangenheit stehen, sondern besitzt ebenso einen Aussagegehalt für die Gegenwart – nicht nur für die Spieler/innen selbst, sondern auch darüberhinausgehend für das Publikum. Es ist keine nach innen orientierte Therapie, sondern hat eine – nach außen gerichtete – Botschaft.
- Wenn wir gemeinsam biografisch arbeiten, muss ein Schutzraum gegeben sein, denn nur so können wir etwas für uns Relevantes teilen und verbleiben nicht bei Belanglosigkeiten. Bei der Verständigung über Erinnerungen müssen wir Regeln vereinbaren, die einen Raum ermöglichen, in dem wir uns gerne entfalten.

- Erste Annäherungen und Generierungen biografischen Materials (Beispiele)
 - *Assoziationskreis zur Schulbiografie: Die Spieler/innen stehen in einem geschlossenen Kreis, eine Spielerin bzw. ein/e Spieler/in stellt sich reihum vor jede Person und erhält ein Wort oder auch ein Geräusch aus dem Themenbereich Schule, auf das sie oder er nun selbst mit einer Assoziation möglichst schnell antworten muss. Ist eine Runde absolviert, reiht sich die Spielerin bzw. der Spieler wieder ein und die nächste Person tritt in den Assoziationskreis.*
 - *Fantasiereise, bspw. zum ersten Schultag: Die Spielleitung leitet eine Fantasiereise an, welche sich auf Gerüche, Geräusche, Aussagen, Gefühle der Schüler/innen konzentriert. Im Anschluss kann eine Erinnerung aus der Grundschule in Einzelarbeit notiert und sich gegenseitig in Lesezirkeln vorgestellt werden.*
 - *Schreiben zu mitgebrachten Gegenständen, bspw. erste Schulhefte, Fotos der Einschulung, «Fu und Fara» als Maskottchen erster Lesekompetenzentwicklung, ein erster Liebesbrief aus dem Klassenzimmer: In Einzelarbeit schreiben die Spieler/innen ihre Erinnerungen auf und achten hierbei vor allem auf entstehende Bilder und damit verbundene Gefühle.*
 - ...

- Gruppenarbeit: Gemeinsame Standbildcollage zu einer ausgewählten Schulerinnerung

Die Spieler/innen lesen sich gegenseitig im «Lagerfeuer-Kreis» ihre verschriftlichten Schulerinnerungen vor. Sie entscheiden gemeinsam, welche Erinnerung sie auswählen, um diese zu einer nonverbalen Standbildcollage aus drei Bildern auszuarbeiten, welche sie technisch bereits im Eingangstraining wiederholt oder vertieft haben. Zwischen den Standbildern dürfen sich die Spieler/innen gemeinsam bewegen, um zum nächsten Standbild überzuleiten. Selbstverständlich kann das Nonverbale auch vereinzelt gebrochen werden, um zu einer spannungsreichen Ästhetik zu gelangen.

- Präsentation, Feedback und Reflexion

Im Nachgespräch sollte die spätere Strukturierung des Materials bereits vorbereitet werden: Welche Themen sind in den Collagen begegnet? Wie haben die Darstellungen jeweils gewirkt? Durch welche Mittel wurden die entsprechenden Wirkungen hervorgerufen?

Auch eine Thematisierung des Biografischen ist sinnvoll. Durch die bereits sehr starke Verdichtung der Standbildcollagen werden die Erzählungen ganz von selbst dem Ziel einer 1:1-Darstellung einer vergangenen Wirklichkeit befreit, es waren Kunstwerke. Aber was wollten die Schüler/innen gemeinsam ausdrücken?

- Cool Down («Abschütteln» von Rollen und Entspannung)

2. Ästhetisierung literarischer Fremdtex-te, Finden literarischer Stellvertreter und Ausgestaltung zu biografischen Kurz-szenen mit chorischen Elementen

- Warm-Up mit Fokus auf Stimme
- Training, bspw. chorische Inszenierungstechniken (einzeln, versetzt, synchron)
 - *Raumlauf mit chorischen Elementen*
Die Spieler/innen erhalten Rezitationskarten mit literarischen Zitaten zum Thema Schule zufällig zugeteilt (bspw. «Und doch sind wir Schüler/innen durchaus nicht ohne Würde, aber es ist eine sehr bewegungsfähige, kleine, biege- und schmiegsame Würde.» [R. Walser, «Jakob von Gunten»]). In unterschiedlichen Phasen eines Raumlaufes, welche sich jeweils stets mehrfach wiederholen, erhalten sie jeweils unterschiedliche Aufträge.

Einzelne, zu wiederholende Phasen des Raumlaufes:

- *Neutraler Raumlauf und Einübung des Freeze sowie des peripheren Blickes: Die Spieler/innen laufen so, dass sie die Gruppe im Blick haben, sich nicht touchieren und den Raum gleichmäßig ausfüllen; sie laufen weder im Kreis noch «zackig», ihre Wege bleiben für ihre Mitspieler vorhersehbar (Impulsgabe: Klingelsignal der Spielleitung)*
- *Zitate je für sich vor sich hinsprechen und dabei aneignen (Impulsgabe: Klingelsignal der Spielleitung)*
- *Zitate in unterschiedlichen Emotionen erproben (Impulsgabe: Klingelsignal + Emotion durch Spielleitung vorgegeben, bspw. «genervt», «verliebt», «down»...)*
- *Zitate in passender Emotion anderen zusprechen und dazu kurz verharren (Impulsgabe: Spieler/innen; sie bestimmen selbst die Frequenz von Raumlauf und Rezitationsbegegnung, Spielleitung achtet aber darauf, dass zwischen den Begegnungen auch längere Einzelläufe stattfinden, sodass kein «Marktplatzgeplauder» entsteht)*
- *Zitate mit Einzelpose; alle anderen verharren im Freeze, wenn eine oder einer spricht. Erst wenn die Sprecherin oder der Sprecher weitergeht, löst sich der kollektive Freeze auf (Impulsgabe: Spieler/innen)*
- *Zitate mit Einzelpose und anschließendem Gruppenarrangement: Wenn ein/e Spieler/in ein Zitat ausdrucksstark mit Pose vorgestellt hat und die anderen parallel im Freeze verharren, treten weitere mit Pose hinzu und tragen ihr eigenes Zitat ebenso vor; wiederum beendet derjenige das Arrangement, welcher den Startpunkt gesetzt hat; der Raumlauf geht weiter und die Übung beginnt von vorn (Impulsgabe: Spieler/innen)*
- *Zitate mit synchronem Sprechen: Wenn ein/e Spieler/in ein Zitat ausdrucksstark mit Pose vorgestellt hat und die anderen im Freeze verharren, drehen sich nach Ende des Zitats alle Spieler/innen zu der Person um, die den Impuls etabliert hat. Synchron nehmen alle die Pose der Person ein und sprechen synchron den Satz nach. Der Impulsgeber/die Impulsgeberin setzt wiederum einen Impuls zum erneuten Raumlauf, indem er von sich aus losgeht. (Impulsgabe: Spieler/innen)*
- *Bewegungsinseln mit versetztem und synchronem Sprechen: Ein/e Spieler/in hält an einem markanten Punkt im Raum in einer Pose inne, verknüpft diese mit einer stets wiederholbaren Bewegung und stellt sein/ihr Zitat*

ausdrucksstark vor, andere gruppieren sich sukzessive hinzu, indem sie das Bewegungsmuster synchron umsetzen und ebenso ihr Zitat aussprechen. Ist die Gruppe – bspw. aus vier bis fünf Spieler/innen – komplett, so sprechen die Spieler/innen ihre unterschiedlichen Zitate in einem Loop parallel, suchen dabei den Blickkontakt und einigen sich im Laufe des wiederholten Sprechens sukzessiv auf einen schließlich synchron gesprochenen Ausdruck oder sogar nur auf ein Wort. Ist eine Synchronität erreicht, so verstummt der Chor wieder, bewegt sich aber weiter und wird auch nicht wieder aufgelöst. Aus dem Rest der unbeteiligten Gruppe nimmt ein unbestimmter Impulsgeber den Raumlauf wieder auf, bis sich wiederum an einem anderen markanten Punkt im Raum eine neue Bewegungsgruppe formiert. Je nach Kompetenzstand der Gruppe ist auch folgende Erweiterung möglich: Im Raum stehen nun Inseln unterschiedlichster Bewegungschöre, die auch miteinander agieren können, sich bspw. miteinander verbinden oder aber auch konkurrieren können. Dies kann durch den Impuls der Spielleitung «Bringt die Übung zu einem gemeinsamen ästhetischen Abschluss» ebenso in die Hände der Spieler/innen gelegt werden. (Impulsgabe: Spieler/innen)

- Weitere Generierungen biografischen Materials mit Hilfe von literarischen Stellvertretern
 - *Von der Spielleitung werden den Spieler/innen ca. vier kurze literarische Texte zugänglich gemacht, welche unterschiedliche Erfahrungen von Schule enthalten.*

Mögliche Auswahl an Fremdtexten (teilweise im Internet abrufbar):

- Pink Floyds «We don't need no education»
- Wilhelm Buschs «Also lautet der Beschluss»
- Johann Wilhelm Ludwig Gleims «Die Schule»
- Robert Walsers «Jakob von Gunten» (exemplarische Passage)
- Hermann Hesses «Unterm Rad» (exemplarische Passage)
- Astrid Lindgrens «Pippi Langstrumpf»: «Ob Plutimikation oder Division – an so einem Tag soll man sich überhaupt nicht mit -ions beschäftigen», sagte Pippi. «Oder es müsste Lustifikation sein.»
- Erich Kästners «Das fliegende Klassenzimmer» (exemplarische Passage)
- Peter Härtlings «Ben liebt Anna» (exemplarische Passage)
- ...

Die Spieler/innen wählen in einer Kleingruppe einen Text aus, der ihren eigenen Erfahrungen von Schule in bestimmter Weise nahekommt und mit dem sie weiterarbeiten wollen. Sie erhalten folgende zweigeteilte Aufgabenstellung:

Tauscht euch über eure Schulerinnerungen aus, die der von euch ausgewählte literarische Fremdtext in euch geweckt hat. Einigt euch auf einen Text, mit dem ihr weiterarbeiten möchtet.

Erarbeitet eine kurze 3-Minuten-Inszenierung zu dem ausgewählten Text. Verwendet hierzu unterschiedliche chorische theaterästhetische Gestaltungsmittel in Sprache und Bewegung. In jeder Inszenierung kommt von jedem Spieler/jeder Spielerin auch mindestens ein eigener biografischer Satz hinzu. Um den im Training bereits kennengelernten ästhetischen Effekt eines Chores zu erzielen, sollte hierbei die Kleingruppe mindestens fünf Spieler umfassen, sodass eine gewisse «Stimmgewalt» überhaupt erzielbar wird.

- Präsentation, Feedback und Reflexion

Im Nachgespräch kann nun über den Einsatz der theaterästhetischen Mittel (mit besonderem Augenmerk auf die chorischen Variationen) sowie über die Gesamtwirkung (Wie wirkte die Inszenierung und warum wirkt sie so?) und die Botschaft der Kurzinszenierungen (Welche Schulbiografie wird hier gemeinsam erzählt?) gesprochen werden. Dabei können auch Überarbeitungsvorschläge gemacht werden, um bestimmte ausgemachte Wirkungen noch zu steigern, Widersprüche auflösen oder aber Spannungen zu vertiefen.

- Cool Down

3. Dramaturgische Kategorisierung und Ordnung des Materials und der Szenen hin zu einer biografischen Gesamterzählung

- Warm-Up
- Training, bspw. Wiederholungen oder Variationen aus den vorigen Trainingssequenzen
- Erarbeitung: Sichtung des Materials und dramaturgische Kompilation

Die bisherigen Erarbeitungen – mittels Fremdtexten oder ohne – haben nicht nur biografisches Material erzeugt, sondern dieses bereits teilweise in eine ästhetische Gestalt gebracht. Diese Erarbeitungen gilt es nun zu einer «Gesamterzählung» zu konstruieren oder in einer Collage-Form in ein – in irgendeiner Weise sinnstiftendes – Nacheinander zu bringen.

Folgende Fragen können hierbei hilfreich für die Gruppe sein:

- *Was haben die bisherigen Erarbeitungen zum Thema gehabt?*
- *Welcher Konflikt oder welche Problematik wurde zum Ausdruck gebracht?*
- *Welche Erarbeitung irritiert (produktiv) im Vergleich zu den anderen? Wodurch fällt sie aus dem Rahmen?*
- *Wie lassen sich die einzelnen Erzählungen miteinander verbinden?*
- *Welche Erzählungen wollt ihr weiterverfolgen, welche Erzählungen vielleicht fallen lassen?*

Eine mögliche Dreiteilung einer biografischen Gesamterzählung wäre bspw. die Abfolge von «Erster Eifer und erste Träume» – «Wirrungen und Bewährungen» – «Loslösung und Selbständigkeit» als Entwicklungskapitel einer Schülerin/eines Schülers. Selbstverständlich könnte eine allzu klare und klischeehafte Entwicklungskurve auch durch Einzelbeiträge gebrochen und so spannungsreich inszeniert werden.

Methodisch kann hierzu die Gruppe in drei Untergruppen geteilt werden, welche sich jeweils mit einem Teil der Gesamterzählung beschäftigt. Bindungsglieder zwischen den einzelnen Teilen der Inszenierung können Bewegungschöre sein, welche jede Gruppe für sich konzipiert und den anderen Gruppen beibringt.

BIOGRAFISCHES THEATER IN DER SCHULE! – FAZIT UND AUSBLICK

Biografisches Theater in der Schule? – Die Umsetzungsvorschläge haben gezeigt, dass dies nicht nur für die soziale Kompetenz- oder die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen förderlich, sondern auch in Bezug auf eine ästhetische Bildung zielführend ist. Wenn die biografische Selbstthematization im Hinblick auf eine anschließende Ästhetisierung erfolgt, die wiederum von einem Reflexionsprozess eingeholt wird, können sich Persönlichkeitsbildung und ästhetische Bildung produktiv verbinden und zu einem motivierenden und zugleich anspruchsvollen Theaterunterricht führen.

Biografie kann hierbei als persönliche Konstruktion eigener Lebenserfahrungen aufgefasst werden, die sich im biografischen Theater zu einer kollektiven Konstruktion des Ensembles entgrenzt. Dabei wird im biografischen Theater die Biografie der Spieler/innen nicht nur zum Inhalt gemeinsamen Spiels, sondern wirkt zugleich auch als Form und Potential. Auch der ästhetische Bildungsprozess des biografischen Theaters sowie sein Ergebnis – bspw. eine Aufführung vor Publikum – schreiben das Leben der Schüler/innen künstlerisch fort und bestimmen ihren Blick, ja *sind* ihr Blick auf ihr Leben. Das bleibt nicht ohne Auswirkung auf die gegenwärtige und zukünftige Lebensgestaltung der Spieler/innen.

Demzufolge bedarf es also nicht nur aufgrund des Gegenstandes, sondern auch aufgrund der Tragweite biografischen Theaters einer Sensibilität für die Befindlichkeiten der beteiligten Personen sowie den an diesen Personen ausgerichteten Prozess. Nach *innen* hin benötigt es hierfür die Thematisierung und Vereinbarung klarer Regeln im Umgang mit den unterschiedlichen Biografien im Probenprozess. Nach *außen* hin generiert das biografische Theater hierbei ganz von selbst einen Schutzraum auf zweierlei Weise. Zum einen durch die Ensemblegestalt: Das biografische Theater ist *kollektive* Biografie und damit nicht die Erzählung einer einzelnen Person, sondern einer Gruppe, welche die Aussage und den Inhalt des Spiels *gemeinsam* verantwortet. Zum anderen durch die Ästhetisierung: Die ästhetische Verdichtung des biografischen Stoffes schafft einen künstlerischen Ausdruck, der eben nicht reales Leben, sondern Kunst ist, der verkürzt, dehnt, neu arrangiert, betont, weglässt, übertreibt und provoziert.

Somit wirkt die ästhetische Zielsetzung biografischen Theaters für Ensemble und Spielleitung geradezu entlastend. Biografisches Theater in der Schule zielt nicht auf die psychologische Bewältigung der Vergangenheit und verlangt von der Spielleitung keine therapeutische Kompetenz.

In der theaterpädagogischen Ausgestaltung kann die Spielleitung hierbei auf gängige Spielformen der theaterpädagogischen Praxis zurückgreifen. Besonders eignen sich chorische Mittel, um der kollektiven Gestalt biografischen Theaters Rechnung zu tragen. Dies kann sowohl in Form eines einzelnen Elements in einer Inszenierung geschehen als auch in Form einer umfassenden Produktion. So zeigt das biografische Theater in der Schule in Inhalt, Form und Zielsetzung noch einmal ganz offenkundig, was uns als Pädagoginnen und Pädagogen umtreibt: Literatur und Theater haben eine Relevanz für das Leben der Schüler/innen. Im biografischen Theater kommt dies ganz dezidiert zu einem – künstlerischen – Ausdruck, der auf die Biografie der Schüler/innen nachwirkt.

LITERATUR

- HOFMANN, Fu Li (2015). *Theaterpädagogisches Schauspieltraining. Ein Versuch*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- KLEPACKI, Leopold & ZIRFAS, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, hrsg. v. H.-W. Leonhard u.a.)*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- KÖHLER, Norma (2009): *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell*. München: Kopaed.
- KÖHLER, Norma (2010): Neugier-Ich: Subjektorientierte Biografiearbeit als interkulturelles Theater. In: I. Hentschel & K. Hoffmann (Hrsg.). *Scena. Beiträge zu Theater und Religion*. Berlin: Lit. S. 129-144.
- NEVE, Thomas de (2012). *Zwischen Malaise und Magie. Theater im Leben. Leben im Theater*. [s.l.]: Studio Ijsvogel.
- PLATH, Maike (2009). *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- SCHEUER, Helmut (2007): Art. Biografie (1). In: Kl. Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 233-236.
- SCHULZE, Theodor (2006): Biografieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*, 2. Auflage. Wiesbaden: VS. S. 35-59.