



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Ich im Spiegel des Theaters:  
Das Bildungspotential von Playback-Theater für die  
Sozialpädagogik“

Verfasserin

Magdalena Haftner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien



## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, Magdalena Haftner, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe. Die für die Entstehung der Diplomarbeit verwendete Literatur wurde ausnahmslos im Literaturverzeichnis angegeben und andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel wurden nicht benutzt.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung .....	1
<b>0. Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Aufgabe der Sozialpädagogik5</b>	<b>5</b>
1.1 Von der „Normalbiographie“ zur „Bastelbiographie“ .....	5
1.2 „Lebenslanges Lernen“ als neues Lernparadigma .....	9
1.3 „Biographizität“ als Schlüsselkompetenz der Moderne.....	10
1.4 Sozialpädagogik als Hilfestellung zur biographischen Lebensbewältigung ...	14
1.5 Reflexive Bildung im Sinne erweiterter Lebensbewältigung .....	16
<b>2. Biographisches Erzählen als Mittel zur Initiierung von Bildungsprozessen .</b>	<b>20</b>
2.1 Erinnern als Formierung des autobiographischen Gedächtnisses.....	20
2.2 Biographie als interaktive Konstruktion .....	23
2.3 Narration als identitätsstiftender Prozess.....	25
2.4 Wandel der Bedeutung des Erzählens in der Bildungsarbeit.....	29
<b>3. Theater als Medium ästhetischer Bildung .....</b>	<b>34</b>
3.1 Der Rahmen des Theaters.....	34
3.2 Bildung durch ästhetische Erfahrung .....	36
3.3 Biographisches Theater.....	39
<b>4. Playback-Theater im Dreiklang von Kunst, sozialer Interaktion und Ritual ..</b>	<b>41</b>
4.1 Elemente einer Playback-Theater-Aufführung .....	44
4.2 Phasen einer Playback-Theater-Aufführung .....	47
4.3 Einflüsse auf die Entwicklung des Playback-Theaters .....	49
4.3.1 Jakob Moreno: Vom Stegreiftheater zum Psychodrama .....	52
4.3.2 Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten .....	56
4.3.3 Augusto Boal: Theater der Unterdrückten.....	59
<b>5. Empirische Untersuchung einer Playback-Theater-Aufführung .....</b>	<b>65</b>
5.1 Teilnehmende Beobachtung.....	66
5.2 Halbstrukturierte Interviews .....	74
<b>6. Bildungswirkungen des Playback-Theaters .....</b>	<b>78</b>
<b>7. Resümee: Nutzen des Playback-Theaters für die Sozialpädagogik.....</b>	<b>81</b>
Literaturverzeichnis.....	85
Sonstige Quellen .....	90
Abstract .....	91
Lebenslauf .....	93



## Vorwort und Danksagung

Mein biographischer Zugang zur Diplomarbeit lässt sich einerseits auf meine Schauspielertätigkeit bei der Improvisationstheatergruppe *artig* zurückführen. Bereits seit mehreren Jahren sammle ich Erfahrung darin, Ideen des Publikums aufzugreifen und aufbauend auf diesen Szenen zu improvisieren. Bei der Leitung von Improvisationstheater-Workshops erkannten wir von *artig*, dass neben dem Erlernen der „Regeln“ des Improvisationstheaters durch den spielerischen Zugang auch ein zwangloser Gebrauch der Sprache angeregt wird, den wir speziell für Deutschlernende nutzbar machen wollten. So entwickelten wir eigene Workshops, die wir in Deutschinstituten im Ausland durchführen. Dabei konnten wir erfahren, dass es funktioniert: Der Spaß am Improvisieren steht im Vordergrund und das Sprechen der Fremdsprache Deutsch geschieht gleichsam nebenbei ohne Hemmungen oder Angst vor Fehlern. Somit habe auch ich informell gelernt, was informelles Lernen ist!

Playback-Theater lernte ich als Teilnehmerin eines Theaterpädagogik-Lehrgangs kennen. Beim Playback-Theater berührte mich, dass es mit einfachen Mitteln realisiert werden kann und es trotzdem Erfahrungen in unglaublicher Intensität ermöglicht. In Zeiten zunehmender Virtualisierung und Medialisierung haben mich auch die direkte face-to-face Kommunikation und das Teilen von Erfahrungen im öffentlichen Raum angesprochen.

Mit dieser Arbeit will ich die Methode des Playback-Theaters und seine Bildungswirkungen für die Sozialpädagogik reflektieren und theoretisch fundieren. Ich bin überzeugt davon, dass Theater als ein wertvolles Instrument für die Sozialpädagogik genutzt werden kann, und hoffe mit meiner Arbeit einen Beitrag dazu leisten zu können.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich durch die Studienzeit, vor allem während dem Prozess des Schreibens, begleitet und mich in meiner Theaterarbeit unterstützt haben. Allen voran meinen lieben Eltern Romana und Peter: Danke für die Geborgenheit, emotionale Bestärkung und Motivation dran zu bleiben; und meinem Bruder Tobias: Danke, dass ich an deinem gelassenen und humorvollen Wesen lernen kann, dass in der Ruhe die Kraft liegt.

Einen großen Dank meiner Theatergruppe *artig*: Anne, Lino und Alex, danke, dass ich mit euch seit mehreren Jahren erleben kann, wie unglaublich schön es ist, mit den Mitteln des Theaters die Spiel- und damit Lebensfreude in anderen Menschen und auch in mir selbst zu wecken. Ein spezieller Dank an dich, Lino, für deine liebevolle Unterstützung, den gedanklichen Austausch und die Ermutigung meine Ideen umzusetzen.

Ein Dank auch meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Bettina Dausien: Danke, dass Sie mir die Möglichkeit gegeben haben, die Verbindung von Pädagogik und Theater in einem wissenschaftlichen Rahmen zu betrachten und Sie mir durch Ihre detaillierte Rückmeldung geholfen haben, eine konsistente Argumentation zu entwickeln. Vielen Dank auch an Mag.<sup>a</sup> Nadja Thoma für die Zeit, die sie sich genommen hat, die Arbeit zu lesen und mit mir zu besprechen.

Ein besonderer Dank gilt Margarete Meixner, ihrem Playback-Theater-Team, den Erzähler/innen der Playback-Theater-Veranstaltung und meinen Interviewpartnerinnen für den empirischen Zugang zu Playback-Theater, den sie mir ermöglicht haben.

Danke liebe Susi und lieber Bernhard für das ausführliche Korrekturlesen und Feedback während der Erstellung dieser Arbeit.

Und zu guter Letzt ein Dank an die Frühlings-WG und all meine lieben Freund/innen, die mich durch die Höhen und Tiefen meines Studiums begleitet haben – es war eine herausfordernde Zeit!

## 0. Einleitung

In dieser Diplomarbeit wird der Versuch unternommen, Playback-Theater in den bildungswissenschaftlichen Diskurs zu bringen und die Möglichkeiten seines bildungsinitierenden Potentials für die Sozialpädagogik zu ergründen.

Biographisches Erzählen ist selbstverständlicher Bestandteil sozialpädagogischer Praxis z.B. in Form berufsalldäglicher ad-hoc-Interventionen, Beratung und Bildungsarbeit und wird auch im Playback-Theater eingesetzt. Im Playback-Theater wird die dramatische Wirkung biographischen Erzählens in einer szenischen Darstellung gespiegelt, ästhetisch verdichtet und verstärkt. Dadurch sollen die Menschen in die Lage versetzt werden, ihr Leben neu zu sehen und zu verstehen und ihre Verbindung zu fremden Lebenswelten direkt erleben.

Für das Playback-Theater steht der Mensch mit seinen Alltagserfahrungen im Mittelpunkt. Diese sind es wert, thematisiert und aufgeführt zu werden. Playback-Theater will mit künstlerischen Mitteln zu einer Auseinandersetzung anregen, die verändert. Die Verschmelzung pädagogischer und künstlerischer Aspekte im Playback-Theater eröffnet neue Perspektiven, die auch für die Sozialpädagogik nutzbar sind zur Steigerung des Selbstwerts und des sozialen Rückhalts, zur Orientierung und sozialer Integration. Die Beschäftigung mit biographischer Narration in der Bildungsarbeit gewinnt aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr an Relevanz. Nicht mehr Beständigkeit und Sicherheit sind die Fixpunkte für das Individuum, sondern der Zwang eine Freiheit erleben zu müssen, die verminderte Anhaltspunkte für eine Orientierung bietet. Die eigene Biographie selbst zu schaffen wird zur permanenten Aufgabe und ist von zentraler Bedeutung für die Lebensbewältigung. Seit jeher war es ein Anliegen der Sozialpädagogik, auf gesellschaftliche Begebenheiten zu reagieren und den Menschen Wege aufzuzeigen, sich in ihrem Leben zu orientieren. In der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt, dass sich Playback-Theater als Methode sehr gut eignet, um Bildungsprozesse im Sinne von Lebensbewältigung im Rahmen der Sozialpädagogik ins Rollen zu bringen.

Im ersten Kapitel der Arbeit wird aufgezeigt, dass die Biographie die Lebensalter als thematische Achse in der Sozialpädagogik abgelöst hat. Biographische Methoden gewinnen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen auch immer mehr an Relevanz für die Sozialpädagogik und können von ihr genutzt werden, um reflexive Bildungsprozesse im Sinne einer erweiterten Lebensbewältigung zu fördern.

Im zweiten Kapitel wird dargelegt, dass Biographie und damit Identität durch Narration in sozialer Interaktion laufend konstruiert und verändert wird. Erzählen wirkt dabei auch beziehungsgestaltend. Es steht durch seine Nähe zum Erlebten einerseits unter Zug-

zwängen, andererseits werden die Erlebnisse aus den Interessen einer aktuellen Situation zur Selbstdarstellung und Beziehungskonstitution ausgewählt und arrangiert. Biographisches Erzählen und seine pädagogische Bedeutung haben sich entsprechend der gesellschaftlichen Anforderungen verändert: Erzählen wird als identitätsstiftende Form individueller Selbstreflexion mit potenziell emanzipatorischer Wirkung verstanden. Vordringliche Aufgabe der Sozialpädagogik ist es nunmehr Räume und Interaktionsstrukturen zu schaffen, die Fremd- und Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit den Anderen ermöglichen, um neue soziale Identitätskonstitutionen zu schaffen und individueller Isolation und sozialer Desorientierung entgegenzuwirken.

Im dritten Kapitel wird der Rahmen von Theater beschrieben und dessen Bildungswirkung in der ästhetischen Darstellung durch Identifikation und Auseinandersetzung mit dem im Verhältnis zu sich selbst Anderem und Fremden aufgezeigt. Weiters werden die Entwicklung biographischer Theaterformen und verschiedene Versuche der Publikumsaktivierung nachgezeichnet.

Im vierten Kapitel wird die Entwicklung und spezifische Form des Playback-Theaters, die in einer Verschränkung von Biographie, Narration und Spiegelung in ästhetischer Darstellung besteht, vorgestellt.

Im fünften Kapitel wird auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung eine konkrete Playback-Theater-Aufführung beschreibend reflektiert. Weiters wird die Wirkung des Playback-Theaters auf das Publikum mittels halbstrukturierter Interviews exemplarisch aufgezeigt.

Im sechsten Kapitel werden nach einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der vorhergegangenen Kapitel die wesentlichen bildungswirksamen Momente von Playback-Theater dargestellt.

Im siebten und letzten Kapitel wird das Playback-Theater als hervorragend geeignetes Bildungssetting für einen vielfältigen Einsatz in der Sozialpädagogik aufgezeigt. Mithilfe des Playback-Theaters kann sich die Sozialpädagogik durch die Fokussierung auf ein handlungsfähiges Subjekt im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie von Defizitzuschreibungen befreien und von einer Kontroll- zu einer Förderperspektive gelangen. Durch das Verstehen individueller Bewältigungslagen kann sie effizient Hilfestellungen beim Sich-zurechtfinden in einer immer unübersichtlicher gewordenen Gesellschaft entwickeln.

Diese Arbeit soll eine Grundlage dafür sein, in Zukunft konkrete Einsatzmöglichkeiten des Playback-Theaters in der Sozialpädagogik zu erforschen, eine Systematisierung verschiedener Formen des Playback-Theaters zu erarbeiten und dessen Methodik je nach Einsatzkontext zu differenzieren und zu verfeinern.

# 1. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Aufgabe der Sozialpädagogik

Mit dem vermehrten Auftreten biographisch orientierter Methoden in der pädagogischen Praxis sowie der wachsenden biographischen Perspektive innerhalb bildungswissenschaftlicher Theorien stellt sich die Frage, worauf diese Entwicklungen zurückzuführen sind. Dieser Zuwachs an biographischen Methoden ist laut Griese mit den „theoretischen Erklärungen zur Verfasstheit moderner Gesellschaften“ (Griese 2007: 11) in Zusammenhang zu bringen. Sozialpädagogik wird laut Mollenhauer als ein „Antworten“ auf gesellschaftliche Problemlagen verstanden (vgl. Mollenhauer 2001: 19) und steht damit in engem Kontakt mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Sie hat damit die Aufgabe auf gesellschaftliche Probleme zu reagieren. Um die Relevanz des Einsatzes von biographischen Methoden, wie dem biographischen Erzählen, in der Sozialpädagogik begründen zu können, ist daher zunächst Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zu nehmen.

## 1.1 Von der „Normalbiographie“ zur „Bastelbiographie“

Beim Betrachten der demographischen Lage wird deutlich, dass sich ein Wandel in unserer gegenwärtigen Gesellschaft vollzieht. Festzustellen ist ein deutlicher Anstieg der durchschnittlichen Lebensdauer, was in Folge radikale Veränderungen im Bezug auf die individuelle Lebensgestaltung mit sich bringt. Die Verlängerung der Lebenszeitdauer versteht Alheit als „Verschiebungen des *Lebenszeitbudgets*“ (Alheit 1993: 344), wodurch sich die Organisation der sogenannten „Lebensphasen“ verändert. Laut Alheit kommt es durch die Verlängerung der Jugendphase und Altersphase zu einer Verringerung der aktiven Elternschaft. Diese Intensivierung der Kinderrolle zeigt sich laut Alheit in der Verschiebung des „Erwachsenenstatus“ (vgl. ebd.: 344f.). Alheit stellt fest, dass

„[z]um ersten Mal in der Geschichte [...] Individuen mehr Zeit ihres Lebens als Kind noch lebender Eltern [verbringen] als in der Rolle der Eltern von Kindern unter 20 Jahren“ (ebd.: 345).

Zusätzlich zur Veränderung des Lebenszeitbudgets kommt es zur Auflösung des „klassischen“ Lebenslaufs, dessen Zentrum eine Arbeitsbiographie dargestellt hat. Der Ablauf eines idealtypischen Lebenslaufs, der aus „Lern- und Vorbereitungsphase“, „Aktivitätsphase“ und „Ruhephase“ besteht, ist immer seltener vorzufinden, wodurch auch laut Alheit der „prognostische Wert“ des Lebenslaufes sinkt. Stattdessen treten zwischen den Arbeitsphasen immer wieder neue Vorbereitungsphasen auf, denn „Weiterbildungsprozesse ergänzen und überlagern die aktive Erwerbstätigkeit“ (ebd.). Somit

ist festzustellen, dass sich neben der Dauer der Erwerbstätigkeit auch die sogenannte „innere Struktur“ verändert hat, denn

„[d]urchschnittliche Erwerbstätigkeit bedeutet nicht mehr die Ausübung ein und desselben Berufes über eine beträchtliche Lebensspanne hinweg, sondern den Wechsel von Arbeits- und Fortbildungsphasen, freiwillige und unfreiwillige Berufsabbrüche, innovative Strategien des *career switching*, selbst gewähltes Abwechseln von Berufs- und Familienphase“ (Alheit/Dausien 2002: 570).

„Ein Leben zu leben“, das die Richtung eines „vorabgefertigten Entwurfs“ verfolgt, scheint also immer schwieriger zu werden, so Alheit (vgl. Alheit 1993: 346).

Soziologische Gegenwartsdiagnosen zeigen im Hinblick auf den sozialen Wandel, dass unsere Gesellschaft zunehmend von Individualisierungstendenzen geprägt ist. Vor allem im pädagogischen Kontext wird der zeitdiagnostischen Bestandsaufnahme des deutschen Soziologen Ulrich Beck, sowie des britischen Soziologen Anthony Giddens im Hinblick auf die aktuelle Biographie-Debatte eine große Relevanz zugeschrieben. Schon 1986 zeigt Beck auf, dass sich die vorzufindende Gesellschaftsgestalt als „Risikogesellschaft“, wie es schon der Titel seines Werkes verrät, „auf dem Weg in eine andere Moderne“<sup>1</sup> befindet. Im Zuge des Vorgangs der „reflexiven Modernisierung“<sup>2</sup> der Industriegesellschaft“ beschreibt Beck die Risiken und Folgen der Modernisierung und bezeichnet sie als „übernationale und klassenunspezifische Globalgefährdungen“ (Beck 1986: 18). Zentral für diesen Prozess hält er auch die stattfindende Individualisierung.

Allgemein sieht Beck Individualisierung als Folge von Industrialisierung und Modernisierung. Individualisierung findet sich in folgenden drei Prozessen wieder:

1. in der „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ (Beck 1986: 206),
2. im „Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen“ (ebd.), wodurch es
3. einer „neue[n] Art der sozialen Einbindung“ (ebd.) bedarf (vgl. ebd.).

---

<sup>1</sup> Hierzu ist zu vermerken, dass sich eine Reihe von Diagnosen und damit auch unterschiedliche Begrifflichkeiten im Hinblick auf die gegenwärtige Periode vorfinden lassen. So wird sie als „andere Moderne“ (Beck 1986), „Postmoderne“ (Winkler 2006) oder weiterhin als „Moderne“ (Giddens 1996) bezeichnet.

<sup>2</sup> Beck integriert den Begriff der Industrialisierung in den Begriff der Modernisierung, worunter er „die technologischen Rationalisierungsschübe und die Veränderung von Arbeit und Organisation“ (Beck 1986: 25) sowie „den Wandel der Sozialcharaktere und Normalbiographien, der Lebensstile und Liebesformen, der Einfluß- und Machtstrukturen, der politischen Unterdrückungs- und Beteiligungsformen, der Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisformen“ (ebd.) versteht. Als „reflexiv“ sind sie zu verstehen, da einerseits Veränderungen und Entwicklungen entstehen, diese aber gleichzeitig auch hinterfragt werden, da sie auch ein Risikopotential beinhalten (vgl. ebd.: 26).

Im Zentrum der Individualisierung steht also die Beobachtung, dass durch die drei beschriebenen Prozesse in unserer Gesellschaft vermehrt der/die Einzelne für die Organisation des eigenen Lebens und die Art der sozialen Einbindung selbst verantwortlich ist. In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese Beschreibungen vor allem aus Beobachtungen der Bundesrepublik Deutschland entnommen sind, und daher der Entwurf dieser Gesellschaftsentwicklung in Bezug auf wohlhabendere Industrieländer zu betrachten ist.

Wichtig zu betonen ist auch, dass der von Beck genannte Vorgang der Individualisierung keine neue Erfindung oder Erscheinung der heutigen Zeit ist. Der Vorgang stellt ein wiederkehrendes Phänomen dar, welches in früheren Lebensformen, die sich in gesellschaftlichen Umbrüchen befanden, wie z.B. im Wechsel von der Stände- zur Industriegesellschaft, wiederzufinden ist (vgl. Beck 1986: 206). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Diagnose gegenwärtig nachwievorr zutrifft, und aufgrund der immer schnelleren Globalisierungsprozesse<sup>3</sup> der letzten Jahrzehnte aktuell verstärkter vorzufinden ist, was laut Giddens das Wesen der Moderne darstellt (vgl. Giddens 1996: 85). Für Giddens liegt das Hauptmerkmal der Moderne in der zunehmenden Geschwindigkeit und Reichweite des Wandels. Die Dynamik des Wandels ist vor allem auf folgende zwei Faktoren zurückzuführen:

1. *Trennung von Raum und Zeit*, indem gesellschaftliche Beziehungen zum einen nicht mehr am selben Ort stattfinden müssen, um Kontakt zu ermöglichen, und zum anderen dem gleichen Zeitmaßstab untergeordnet sind, wodurch sie sich über Raum und Zeit erstrecken und diese umklammern. Giddens spricht in diesem Zusammenhang von der „Entleerung“ dieser beiden Koordinaten (vgl. Giddens 1996: 28ff.).
2. Die Trennung von Raum und Zeit bewirkt eine *Entbettung* sozialer Systeme, die als „das ‚Herausheben‘ sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen übergreifende Umstrukturierung“ (Giddens 1996: 33) verstanden wird. Dieser Entbettungsvorgang wird laut Giddens u.a. unterstützt durch die Schaffung „symbolischer Zeichen“, wie z.B. Geld, und „Expertensysteme“, wie z.B. Fachleute.

„Das Expertensystem verfährt bei der Entbettung in derselben Weise wie die symbolischen Zeichen, indem es ‚Garantien‘ dafür liefert, daß unsere Erwartungen auch über gewisse Raum-Zeit-Abstände hinweg erfüllt werden“ (ebd.: 42).

Infolge der Entbettung hat sich das verantwortliche Individuum folglich selbst um eine sogenannte „Rückbettung“ zu kümmern. So müssen laut Beck/Beck-Gernstein

---

<sup>3</sup> Globalisierung wird hierbei verstanden als Intensivierung der „örtlichen Umgestaltung“ und „Verbreitung sozialer Verbindungen über Raum und Zeit hinweg“ (Giddens 1996: 85f.).

„Chancen, Gefahren, Unsicherheiten der Biographie, die früher im Familienverband, in der dörflichen Gemeinschaft, im Rückgriff auf ständische Regeln oder soziale Klassen vordefiniert waren, [...] nun von den einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und bearbeitet werden. Die Folgen – Chancen oder Lasten – verlagern sich auf die Individuen [...].“ (Beck/Beck-Gernsheim 1993: 179).

In dem von Beck benannten „Zeitalter des ‚eigenen Lebens‘“ steht trotz oder gerade wegen steigender Risiken vermehrt die individuelle Verantwortung für das eigene Leben im Mittelpunkt. Die Individualisierungstendenzen der Moderne sprechen laut Beck dem Individuum ein „Selbstgestaltungspotenzial“ (Beck 2001: 3) zu, was auf der einen Seite einen großen Handlungsspielraum eröffnet, auf der anderen Seite jedoch Orientierung erschwert, indem eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Möglichkeiten mehr oder weniger „erzwungen“ wird. Dadurch, dass sich die jeweils eigene Lebenswelt dem vollständigen Zugriff entzieht, das Individuum aber alleine für die Gestaltung ihrer Lebenswelt verantwortlich geworden ist, wird „das ‚eigene Leben‘ ständig zur *biographischen Lösung systemischer Widersprüche*“ (ebd.) angehalten. Das Individuum ist somit vermehrt auf sich alleine gestellt und die Verantwortung sich in der paradoxen Situation - die sowohl individuelle Freiheit ermöglicht, als auch diese erzwingt - zu rechtezufinden und sie zu gestalten, liegt ganz beim einzelnen Menschen selbst. Diese „äußeren“ Modernisierungsprozesse haben laut Alheit eine bedeutende Auswirkung auf die Art der Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben und damit mit der Biographie jedes Individuums. Dadurch wird das Individuum zu einer „permanente[n] Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung, d.h. zur selbstreferentiellen Verarbeitung sozialer Erfahrung“ (Alheit 1997: 946) angehalten. Griesse schreibt dazu, dass

„[s]oziale bzw. gesellschaftliche Risiken und Problemlagen [...] also, analog zur Individualisierungsthese, vom Einzelnen zu bearbeiten, zu balancieren und in einen Zusammenhang zu stellen [sind], der sich Biographie nennt“ (Griesse 2007: 11).

Dieser Aspekt stellt meines Erachtens nach in seiner Paradoxie die zentrale Schwierigkeit dieser zeitlichen Umstände dar: Zum einen scheint die Art der Gestaltung der individuellen Biographie aufgrund vermehrter Möglichkeiten und Chancen eine große Freiheit darzustellen. Gleichzeitig jedoch stecken in ihr aufgrund des verminderten gesellschaftlichen Rückhalts einerseits eine Art Orientierungslosigkeit und andererseits der Zwang sich die eigene Biographie selbständig „zusammenzubauen“, und sie ständig mit neuen Bedeutungen zu versehen.

Peter Alheit knüpft an den Begriff der „Individualisierung“ an und betont mit dem Begriff der „Biographisierung“ demgegenüber mehr dessen positive und aktive Komponente. Biographisierung ist zu verstehen als

„Bezeichnung für die Durchsetzung einer Handlungs- und Lebensorientierung in der modernen Gesellschaft, die auf den Erfahrungen der eigenen Biografie gründet und sich am Entwurf einer eigenen Lebenslinie orientiert“ (Fuchs-Heinritz 2007: 103).

Diese Bezeichnung schließe laut Alheit sowohl die Makro- wie auch die Mikrostrukturen der konkreten Biographie, die er als Ergebnis eines „komplexen interaktiven Konstruktionsprozesses“ (Alheit 2010: 227) zwischen Individuum und Welt sieht, mit ein, und sei daher besser für eine umfassendere Bezeichnung geeignet (vgl. ebd.: 226).

## 1.2 „Lebenslanges Lernen“ als neues Lernparadigma

Laut Alheit/Dausien lassen sich für die Durchsetzung der individuellen Handlungs- und Lebensorientierung zwei Perspektiven erkennen: Zum einen die bildungspolitische Perspektive<sup>4</sup>, bei der es darum geht im Sinne eines neu geordneten Bildungssystems die Rahmenbedingungen auf institutioneller und curricularer Ebene zu verändern, um „neue soziale Netzwerke und Lernumwelten“ zu schaffen. Dieses soll die Akteur/innen dazu befähigen die

„Deregulierungs- und Flexibilisierungsfolgen der Arbeitsmarktentwicklung zu kompensieren, unerwartete und riskante Statuspassagen und Übergänge in ‚modernisierten‘ Lebensläufen zu begleiten und eine neue Balance zwischen den Optionen der individuellen Akteure[/Akteurinnen] und den Funktionszwängen der institutionellen ‚Mesoebene‘ zu finden“ (Alheit/Dausien 2002: 570), so Alheit/Dausien.

Zum anderen die pädagogisch interessierte Perspektive, deren Fokus im Sinne der Subjektorientierung und damit auf individueller Ebene auf (nicht-formalen, informellen, nicht institutionalisierten und selbstorganisierten) Lern- und Bildungsprozesse liegt (vgl. ebd.: 568ff.). Alheit/Dausien stellen demnach eine neue Bedeutung des Lernens fest, und zwar für die Gesellschaft, die Bildungsinstitutionen sowie die Individuen selbst. Die Rede ist vom Begriff des „lebenslangen Lernens“, der einen „inneren Widerspruch“ enthält:

„Das neue Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch ‚gerahmt‘. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. *Lebenslanges Ler-*

---

<sup>4</sup> Hierzu scheint es mehr als notwendig eine kritische Perspektive gegenüber dieser vorherrschenden kapitalistischen Bildungsökonomie, die die Qualifikations- und Wissensstandards erhöht, damit auch den Druck auf die Individuen und demnach einer „Exklusionslogik“ folgt, einzunehmen. So schlägt Alheit/Dausien vor, lebenslanges Lernen nicht nur als „ökonomisches“, sondern vor allem auch als „soziales Kapital“ zu verstehen, das unter anderem auf „Vertrauen“ und „Solidarität“ setzt (vgl. ebd.: 573f.). Hierbei stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die Verwertungslogik des Kapitalismus gebrochen werden kann, wenn ihr trotz aller Kritik gefolgt wird.

nen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (Alheit/Dausien 2002: 566).

Als Reaktion auf die damit verbundene paradoxe Situation der Parallelität von Zwang und Freiheit kommt es in der Pädagogik laut GRIESE vermehrt zu einer „Hinwendung zum Subjekt“ (GRIESE 2007: 12) mit einem veränderten theoretischen sowie auch praktischen bildungswissenschaftlichen Blick. So werde vor allem in Bezug auf pädagogische Interventionen das Individuum mit dessen Lebenswelt und Ressourcen und damit seiner Biographie in das Zentrum gestellt (vgl. ebd.). Das Lernfeld des einzelnen Individuums weitet auf die gesamte Lebensspanne aus und „lebenslanges Lernen“ stellt für Alheit ein „neues Paradigma des Lernens“ dar. Das Lernfeld stelle sogar die Biographie selbst dar, in der persönliche Identität in der Folge von Antizipation und Bewältigung von Übergängen entstehe, so Alheit (vgl. Alheit 2010: 220; Alheit 1993: 346). Alheit bezeichnet das Individuum als „Agentur eines zwangsläufig, selbstorganisierten Lernprozesses“ (Alheit 2010: 219f). Das Individuum steht somit

„vor der Aufgabe, Konsistenz und Kontinuität der vielfältigen Erfahrungen – also biographische Identität – in zeitlicher Abschichtung erst herstellen zu müssen (vgl. Nassehi/Weber 1990). Das Nebeneinander konkurrierender Sinnofferten wird zu einem mehr oder weniger plausiblen biographischen Nacheinander. Dieser Zwang zur ‚Sinnbasterei‘ (Hitzler 1994), zum ‚Patchworking‘ (Keupp 1988; Alheit 1995a), die Notwendigkeit zu einer ganz neuartigen Form der ‚Lebensführung‘ (Voß 1991) macht biographisches Lernen zur Basisstruktur von Bildungsprozessen (vgl. Alheit 1993)“ (ebd.: 220).

Biographien und Lebensgeschichten samt ihrem Erfahrungspotential werden vermehrte Relevanz beigemessen, vor allem im Hinblick ihres bildungs- und identitätskonstituierenden Moments, und werden zum Mittelpunkt von pädagogischen Interventionen.

### 1.3 „Biographizität“ als Schlüsselkompetenz der Moderne

Um sich in einer rasch ändernden und zunehmend sozial entbetteten Welt zurechtzufinden, bedarf es laufend großer Anpassungsleistungen. Diese Fähigkeit wurde zunächst von Martin Kohli mit dem Begriff „Biographizität“ in die Soziologie eingeführt. Alheit hat den Begriff in den bildungswissenschaftlichen Diskurs gebracht, indem er ihn auf das Individuum selbst bezieht (vgl. Schulze 2006: 48). Er benennt damit „das Phänomen der Anschlussfähigkeit biographischer Problemlagen an bereits akkumulierte Erfahrungen“ (Alheit 2010: 239).

„Diese ‚Innenwelt der Außenwelt‘ ist allerdings nicht nur eine spontane Konstruktion, die unser Gedächtnis als Reaktion auf neue Außenimpulse erzeugt, um seine Kontinuität und Konsistenz zu wahren. Sie muss als Konstruktion in der Zeit, als *biographische Temporalisierung sozialer Strukturen* begriffen werden. Wir können sie als eine Art ‚Erfahrungscodes‘ betrachten, als eine in-

dividuelle Semantik, deren Performanzebene an kollektive Sprachspiele anschließbar bleibt“ (Alheit 2010: 239), so Alheit.

Biographizität meint bei ihm das Potential der Aufnahme der Außenwelt in die Innenwelt. Der Begriff ist vom Griechisch-Lateinischen ‚bios‘ (Leben), ‚gráphein‘ (beschreiben) und ‚facere‘ (machen) abzuleiten (vgl. Alheit 2008: 21f.). Alheit versteht den Begriff aber nicht primär als passive Anpassungsleistung:

„Trotz aller Krisen in der Moderne bewegen wir uns normalerweise ja keineswegs panisch durch den Alltag. [...] In der Regel haben wir ja durchaus das Gefühl, ‚Organisatoren‘ unseres Lebens zu sein. Selbst wenn die Dinge anders verlaufen, als wir uns gewünscht oder vorgestellt haben, nehmen wir Korrekturen unserer Lebensplanung gewöhnlich unter dem Eindruck persönlicher Autonomie vor. D.h. die mehr oder minder bewusste Disposition gegenüber unserer Biografie lässt sich als eine Haltung begreifen, die dem Leben – mit allen Relativierungen – eher aktiv und positiv gegenüber steht“ (ebd.: 20).

Vielmehr betrachtet Alheit die Fähigkeit des Individuums unter der Perspektive eines internalisierten Handlungs- und Planungspotentials. Das Potential ermöglicht Unbekanntes, Fremdes in das eigene System zu integrieren und kann damit als Schlüsselqualifikation der heutigen Zeit betrachtet werden (vgl. ebd.). Für Alheit ist „Biographizität“ aber mehr als die bloße Akkumulation von Wissen. Sie ist auch „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1993: 387). Weiters sei dieser Transformationsprozess auf die aktive Beteiligung sozialer Akteure/Akteurinnen angewiesen. Mithilfe der Biographizität kann man sich also nicht nur an Begebenheiten anpassen, sondern kann diese auch ändern und neu gestalten. So meint Alheit, dass

„[n]icht die Anpassung der Individuen an die neuen Gegebenheiten, sondern die handlungsorientierte Neugestaltung dieser Rahmenbedingungen unter Nutzung der biographischen Ressourcen der beteiligten Akteure/[Akteurinnen] [...] andere soziale Realitäten [schaffen]“ (Alheit 1994: 50).

Hier wird der transitorische Bildungsprozess erkennbar, der es dem Individuum ermöglicht, mit neuen und unbekanntem Begebenheiten selbstbestimmt und integrativ umgehen zu können. Für Alheit zielen pädagogischen Interventionen darauf ab, die Biographizität in diesem Sinne zu fördern.

Die Ressource „Biographizität“ ist entscheidend dafür, inwieweit „soziale Integration“ sowie auch „Systemintegration“ stattfinden. Ausschlaggebend hierfür ist laut Alheit die „selbstbestimmte Entdeckung der ‚Anschlußfähigkeit‘ individueller biographischer Handlungspotentiale an die strukturellen Rahmenbedingungen“ (ebd.). Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf die „Förderung“ von Biographizität im pädagogischen Feld. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die Biographizität auf einen individuellen und selbstbestimmten Lernprozess angewiesen ist. Über pädagogische Interventionen

kann zwar versucht werden, Reflexionsprozesse zu initiieren. Diese Reflexionsprozesse können jedoch nicht erzwungen werden.

Somit wird deutlich, dass Biographizität in der heutigen Zeit und in Gesellschaftsformen, die verstärkt mit reflexiven Modernisierungsprozessen konfrontiert sind, als Lernpotential und damit auch Handlungskompetenz des Individuums verstanden werden kann. Auch hier ist zu bemerken, dass Biographizität einerseits auf den Zwang, jedoch vor allem auch auf die Chance hinweist, das eigene Leben selbst zu gestalten (vgl. Alheit 2008: 21f.). Biographizität kann als ein (Lebens-)Bewältigungskonzept verstanden werden, das alle Menschen in sich tragen. Die Auseinandersetzung mit der Biographizität (in Form von Reflexion) eröffnet jedem Individuum die Chance, die eigene Selbst- und Weltreferenz bewusst zu verändern. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass nicht jeder Mensch mit den gleichen Voraussetzungen aufwächst<sup>5</sup>. Aber alle haben die Möglichkeit, biographische Optionen für sich zu entdecken und für eine Erweiterung der persönlichen Lebensperspektive zu nutzen, wie Alheit im Folgenden ausführt:

„dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres biographischen Wissens zu entziffern und das heißt: die Potenzialität unseres ‚ungelebten Lebens‘ wahrzunehmen“ (Alheit 2010: 242f.).

Dieses „ungelebte Leben“ steht hierbei für alles Fremde, Unbekannte, das noch nicht erfahren wurde. In dem Moment jedoch, wo eine bewusste Auseinandersetzung damit stattfindet, wird ein Zugang dazu geschaffen und Handlungsmöglichkeiten werden eröffnet. Dieser Gedankengang lässt sich auch in der Identitätsdiskussion von Ricoeur finden, der davon ausgeht, dass sich die Selbstheit (und damit alles Bekannte) aus der Andersheit (das Fremde) konstituiert, indem es sich von diesem abgrenzt. Alheit (2010) stellt sich die Frage, ob die Begriffe „Identität“ und „Biographizität“ äquivalent sind. Er versteht Identität nicht als statisches „So-Sein“, sondern vielmehr als „lebenslangen Lernprozess“. Sowohl Biographie als auch Identität stellen laut Alheit „transitorische Bildungsprozesse“ dar, die sich in permanenter Bewegung befinden (vgl. Alheit 2010: 241ff.). Identität versteht Alheit als „Prozesskategorie“, die, wie Fischer-Rosenthal beschreibt, keinen fixierten Zustand des Seins oder Habens bezeichnet. Die Struktur von Identität gleich dabei einer „biographischen Konstruktion“

„und sie erzeugt in ihrer Eigenart als generatives Prinzip wiederum die Verarbeitung und Gestaltung von Lebensereignissen und Lebenserfahrungen. In

---

<sup>5</sup> Siehe Kapitel 2.2

dieser Perspektive ist Identität *biographische Identität*, d. h. eine im Prozess der Erfahrungsverarbeitung immer wieder neu konstituierte und zugleich restabilisierte Disposition zu eigenen Lebensgeschichte“ (Alheit 2010: 230).

Für Alheit erfolgt also die Herstellung von Identität immer wieder neu, vor allem ist das in den vermehrten biographischen Brüchen notwendig. Identitätsrelevant ist dabei nicht nur die Wahrnehmung der eigenen *Kontinuität*, sondern auch die Wahrnehmung von *Diskontinuität* (vgl. ebd.: 230f.).

Dieses Verständnis von Identität ist auch in Ricoeurs Konzept der „narrativen Identität“ zu finden. Ricoeur versteht Identität erstens als Selbigkeit (*idem*, sameness, *mêmeté*)<sup>6</sup> und zweitens als Selbstheit (*ipse*, selfhood, *ipséité*)<sup>7</sup>. Die beiden Aspekte stellen die Dialektik der „narrativen Identität“<sup>8</sup> dar, die sich innerhalb des Zwischenraums der zwei Identitätspole herausbildet. Identität bewegt sich zwischen Kontinuität und Diskontinuität und lässt in Folge Veränderungen zu. Selbstheit konstituiert sich aus Andersheit, wodurch das Selbst nie ohne das Andere gefasst werden kann und sich dadurch immerwährend in Veränderung befindet (vgl. ebd.: 182ff.).

Die Bezugnahme auf Ricoeurs Konzept macht deutlich, dass erstens die Identität des Individuums über Narration konstruiert wird und zweitens die Konfrontation mit Andersheit und damit Fremdheit zu Momenten der Diskontinuität führt und damit Veränderungspotential in sich trägt. Dieser Aspekt kann mit dem von Alheit eingeführten Begriff des „ungelebten Lebens“ in Verbindung gebracht werden, da es mit allen vorhandenen Chancen und Möglichkeiten auch als Teil des „gelebten Lebens“ betrachtet werden kann. Die Auseinandersetzung damit kann neue und fremde oder unbekannte Wege ermöglichen. Das hierfür entscheidende Potential stellt Biographizität dar, das dem Menschen ermöglicht, sein Selbst sowie auch sein Leben immer wieder neu auslegen und gestalten zu können. Dementsprechend ist Biographizität als identitätsstiftende Leistung zu betrachten.

---

<sup>6</sup> Darunter ist Einzigkeit im Sinne numerischer Identität oder die größtmögliche Ähnlichkeit zu verstehen, sowie auch ununterbrochene Kontinuität zwischen dem ersten und letzten Entwicklungsstadium desselben Individuums. Dies impliziert die Behauptung von zeitlicher Permanenz, sowie Beständigkeit des genetischen Codes des Individuums im Sinne eines gleich bleibenden Kerns des sogenannten Ichs (vgl. Ricoeur 1996: 144ff.).

<sup>7</sup> Im Gegensatz dazu wird darunter nicht ein beständiger Kern des Ichs verstanden, sondern das, was im Zuge des hermeneutischen reflektierenden Prozesses aus dem Selbst hervorgeht (vgl. ebd.).

<sup>8</sup> Die narrative Identität pendelt zwischen zwei Grenzen: „einer unteren Grenze, an der die Beständigkeit in der Zeit die Vermischung des *idem* und des *ipse* zum Ausdruck bringt, und einer oberen Grenze, an der das *ipse* die Frage seiner Identität aufwirft, ohne die Hilfe und die Unterstützung des *idem*“ (ebd.: 154f.), so Ricoeur.

## 1.4 Sozialpädagogik als Hilfestellung zur biographischen Lebensbewältigung

Sozialpädagogik verstanden als ein „Antworten auf Probleme der Gesellschaft“ (Mollenhauer 2001: 19) steht eng in Kontakt mit gesellschaftlichen Entwicklungen und hat dementsprechend die Aufgabe auf diese zu reagieren. Traditionell betrachtet beschränkt sich die Sozialpädagogik auf die Lebensphasen der Kindheit und Jugend. Indem die Sozialpädagogik sich auf ein erweitertes Sozialisationskonzept bezieht, wobei Sozialisation als der „Prozess des Aufwachsens und der lebenslangen Identitätsformation in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und mit sich selbst“ (Böhnisch 2005: 22) verstanden wird, erweitert sich ihre Zuständigkeit auf den gesamten Lebenslauf eines Menschen, so Böhnisch (vgl. ebd.).

„Die Biografisierung als subjektbezogene Seite des gesellschaftlichen Prozesses der Individualisierung [...] hat dazu geführt, dass die Grenzen zwischen den Lebensaltern in einer biografisch früh erfahrenen und auch im späten Alter noch gestaltbaren *optionalen* Perspektive des Lebenslaufs durchbrochen sind und deshalb *Entwicklung* zum lebenslangen Thema geworden ist. Ereignisse und Themen sind nicht mehr nur je spezifisch auf die einzelnen Lebensalter beschränkt und in ihnen abgeschlossen, sondern sind – über die Lebensalter hinweg – *reversibel* geworden, treten im Verlauf der Biografie erneut, je nach biografischem Entwicklungsstand, auf. Entwicklung und Gestaltung als pädagogische Bezüge [...] können bis ins Alter hinein virulent werden. Genauso kristallisieren sich die sozialen Risiken und ihre psychischen Korrelate nicht erst um das Erwachsenenalter, sondern schon um die Jugendphase und können sich im Lebenslauf immer wieder neu und anders formieren“ (ebd.: 23).

Indem Biographie den Ausgangspunkt sozialpädagogischer Auseinandersetzung darstellt, ist hierfür nicht mehr das Lebensalter der Adressat/innen entscheidend, sondern vielmehr die Ereignisse und Themen, die sie beschäftigen und je nach ihrer biographischen Entwicklung auftreten. Durch die Bezugnahme auf die auch schon in diesem Kapitel skizzierten gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung und Biographisierung wird deutlich, dass das Konzept Biographie als die „Sozialisationsachse“ der heutigen Zeit verstanden werden kann. Nach Böhnisch können Biographien damit Aufschluss über die „gesellschaftlichen Bedingungskonstellationen individueller Lebensprobleme“ (ebd.) geben. Damit wird die Entwicklung des Menschen unabhängig vom Lebensalter ins Zentrum sozialpädagogischer Auseinandersetzung gestellt, so Böhnisch. Die Sozialpädagogik kann als Hilfestellung zur biographischen Lebensbewältigung betrachtet werden, die vor allem in „kritischen Lebenssituationen“, die von biographischen Umbrüchen und damit einhergehender Instabilitäten geprägt sind, an Relevanz gewinnen, um die „psychosoziale Handlungsfähigkeit“ der Adressat/innen zu

unterstützen (vgl. Böhnisch 2005: 23). Böhnisch benennt soziale Desintegration als eine individuelle Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen (vor allem in Bezug auf die Arbeitsorganisation) der heutigen Zeit, wodurch das Individuum angewiesen ist, seine sozialen Bezüge neu zu formieren. Böhnisch beschreibt Sozialpädagogik (sowie auch Sozialarbeit) als „Reaktion auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration“ (ebd.: 24). Böhnisch fasst vier Grunddimensionen biographischer Lebensbewältigung zusammen. Diese bestehen aus:

1. der „Erfahrung des Selbstwertverlusts und die Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwerts“ (ebd.: 46),
2. der „Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des Sich-nicht-mehr-zurecht-findens und die entsprechende Suche nach unbedingter Orientierung bzw. der Abfall in Rückzug und Apathie“ (ebd.),
3. der „Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhalts angesichts personal nicht mehr überschaubarer biografischer Risikosituationen und die entsprechende Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung“ (ebd.) und
4. der „Sehnsucht nach Normalisierung, nach der Möglichkeit, aus dem Stress der Handlungsunfähigkeit und Desintegration herauszukommen und eine Balance von Handlungsfähigkeit und Integration zu erreichen“ (ebd.).

Die biographische Lebensbewältigung wird demnach verstanden als ein Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit, nach einem psychosozialen Gleichgewicht, das von (1.) Selbstwert und (2.) sozialer Anerkennung gekennzeichnet ist. Sozialpädagogische Arbeits- und Interventionsprinzipien zielen daher sowohl auf die psychische sowie auch auf die sozialintegrative Dimension ab und versuchen „die Biografie wieder in Fluss zu bringen“ (ebd.: 47), indem sie:

1. einen Zugang zu den jeweiligen individuellen Seinszuständen und deren Befindlichkeiten ermöglichen und versuchen diese zu verstehen,
2. Strukturierungsangebote zur Verfügung stellen,
3. soziale Räume schaffen und
4. Strategien wie Empowerment, Netzwerkschaffung und –stärkung einsetzen (vgl. ebd.).

Böhnisch hebt hervor, dass es förderlich wäre, diese Bewältigungsdimensionen im pädagogischen Diskurs mit der Bildungsdimension zu verbinden und an sozialpädagogische Lernorte zu bringen (vgl. ebd.: 31ff.). Laut Hof (1995: 127) ist diese Verbindung in der biographisch-narrativen Bildungsarbeit der Erwachsenenbildung schon jetzt gegeben. Sie sieht diese Bildungsarbeit als Bewältigungshilfe der Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen mit dem Ziel den Adressat/innen eine Steigerung individueller Ent-

scheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen. So wie Böhnisch sieht sie Bildung auch als Chance für Individualisierungsprozesse, die Böhnisch als erweiterte Lebensbewältigung versteht (vgl. Böhnisch 2012: 56). Böhnisch unterscheidet zwischen regressiver, einfacher und erweiterter Bewältigung.

„Regressive Bewältigungslagen sind durch hohe Abhängigkeit, mangelnde Anerkennung, fehlende Ausdrucksmöglichkeiten und verwehrte Aneignungschancen [...] und damit hohen Abspaltungsdruck gekennzeichnet. Unter einer einfachen Bewältigungslage verstehe ich das alltägliche Über-die-Runden-Kommen ohne soziale Risiken[,] aber auch ohne große Chancen der Erweiterung der Lebensperspektive“ (ebd.).

Für Böhnisch stellt die erweiterte Lebensbewältigung den Horizont allen sozialpädagogischen Handelns dar und in diesem sieht er den Bildungsgedanken aufgehoben, der auf eine Erweiterung der Lebensperspektive abzielt (vgl. ebd.: 56f.).

Für Hof wirkt biographisch-narrative Bildungsarbeit den Folgen der kulturellen Vereinseitigung und sozialer Isolierung der Individualisierungsprozesse entgegen. Indem über die Bildungsarbeit ein strukturierter Austausch innerhalb einer Gruppe ermöglicht wird, kann das Wahrnehmen und Verstehen der eigenen sowie der anderen Person gefördert werden (vgl. Hof 1995: 127).

## 1.5 Reflexive Bildung im Sinne erweiterter Lebensbewältigung

Wie in Kapitel 1.2 ausgeführt bereits wurde, erhält informelles Lernen für lebenslanges Lernen eine immer größere Bedeutung. Dieses informelle Lernen bedarf „nicht unbedingt einer besonderen Bewußtheit oder Reflexivität“ (Ecarius 1988: 140), es wird auch keine Neustrukturierung vergangener Ordnungssysteme vorgenommen. Laut Alheit/Dausien kann „Lernen“ als ein „kleinräumigerer Begriff“ bezeichnet und als „konkrete individuelle oder kollektive Tätigkeit“ (Alheit/Dausien 2002: 567) erfasst werden. „Bildung“ stellt dem gegenüber einen komplexeren Begriff dar, indem er „tendenziell auf übergeordnete individuelle und kollektive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen ist“ (ebd.), so Alheit/Dausien. So kann laut Ecarius das Verhältnis von Lernen und Bildung folgendermaßen beschrieben werden:

„Bildungsprozesse bauen auf Lernprozessen auf und führen in Reflexion mit dem Selbst und der Welt zu neuen Handlungsmustern, Sichtweisen, Erfahrungen und Interpretationsmustern“ (Ecarius 1998: 139).

Bildungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass der/die Träger/in über Reflexion das Erlernte „revidiert und ein anderer, neuer Strukturzusammenhang hergestellt“ (ebd.) wird, so Ecarius.

Im Zusammenhang mit biographischen Prozessen und Formen der Erfahrungsverarbeitung werden unter „Lernen“ laut Alheit/Dausien nicht die einzelnen Schritte der An-

eignung in die schon vorhandene Struktur verstanden, sondern eine höhere Form der Lernprozesse, welche verarbeiten, verknüpfen und (trans-)formieren, und damit in weiterer Folge eine „biographische Erfahrungsgestalt“ erscheinen lassen (vgl. Alheit/Dausien 2002: 567). Demzufolge wird „Lernen“, verstanden als „biographisches Lernen“, immer an die jeweilige Biographie gebunden. „Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie“ (ebd.: 578), so Alheit/Dausien. Damit stellen sie fest, dass Lernen gleichzeitig Voraussetzung bzw. das Instrument für das Bilden und Verändern „reflexiver Erfahrungsgestalten“ aus biographischen Ereignissen, und damit von der biographischen Gestalt, ist (vgl. ebd.). Durch implizites Lernen wird der „biographische Wissensvorrat“ jedes Individuums gebildet, der durch Vergegenwärtigung erkennbar gemacht und durch Reflexion verändert werden kann. „Solche reflexiven Prozesse können als Momente der Selbst-Bildung interpretiert werden“ (ebd.: 579), so Alheit/Dausien. Des Weiteren ist „biographisches Lernen“ immer in konkrete Lebenswelten eingebettet, damit interaktiv und sozial strukturiert. Es verläuft außerdem nach einer gewissen Eigenlogik und kann daher nicht vorherbestimmt bzw. normiert werden (vgl. ebd.: 579f.).

Im biographieorientierten Kontext kann „Bildung“ also als eine übergeordnete Dimension von Lernprozessen, die zu einer konkreten Bildungsgestalt führen, verstanden werden. Bildung entsteht in der Vergegenwärtigung des dialektischen Verhältnisses von Welt und Selbst und führt zu der „zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt“ (vgl. Marotzki 2006: 61). Dies geschieht auf zweifache Weise, abhängig davon, wie sich das Individuum im Sinne der Selbst- und Weltreferenz entwickelt. So stellt Marotzki fest, dass

„Welt und Selbst [...] somit nicht ein Gegebenes [sind], sondern [...] aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas [werden], was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (ebd.: 61).

Demzufolge steht Bildung „für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (ebd.) und findet zusammenfassend im Zuge der Vergegenwärtigung in Reflexionsprozessen statt. Reflexion (lat. *re* – zurück, *flectere* – biegen, wenden, zurückwenden) ist damit ein entscheidender Moment und gleichzeitig das Instrument zum Initiieren von Bildungsprozessen. Reflexion findet laut Marotzki in Form zweier Formate statt: Zum einen *diachron* durch die Selbsterzählung der individuellen sowie auch kollektiven Geschichte als „Initiierung historischer Sinnbildungsprozesse“, und damit auch der eigenen Identität. Narration bildet hierbei das Instrument von Reflexion (vgl. Marotzki 2006: 65f.). Zum anderen *synchron*, indem Reflexion immer ein Gegenüber braucht, um neben dem Fort- und Umschreiben einer Geschichte auch immer

Anerkennung im Hier und Jetzt zu erfahren. Das bedeutet: Reflexion wird durch Narration und einem Gegenüber<sup>9</sup>, das darauf reagiert, initiiert. „Aus dieser Perspektive steht Bildung a priori in Beziehung zum Anderen“ (Marotzki 2006: 66), so Marotzki. Laut Marotzki gibt Reflexion Aufschluss darüber, „wie Menschen ihr Selbst- und Weltverständnis in synchroner und diachroner Perspektive entwerfen“ (ebd.: 68) und ist identitätskonstituierend (vgl. ebd.).

„Reflexive Bildung“ wird in der heutigen Zeit zur „permanenten Anforderung“, wie auch Kraul/Marotzki bemerken. Die Autor/innen beziehen sich auf Giddens, der davon ausgeht,

„dass die *Freisetzung* des Menschen aus Traditionen und sozialen Einbettungen zu einer erhöhten Reflexivität geführt hat. Das bedeutet, dass Reflexion für den einzelnen Menschen dann an Bedeutung gewinnt, wenn vertraute soziale Kontexte immer weniger zur Verfügung stehen, wenn die Geschwindigkeit der sozialen und biographischen Veränderungen immer größer werden.“ (Kraul/Marotzki 2002: 7)

Kraul/Marotzki sehen damit in der Steigerung von Reflexivität, Biographizität und Flexibilität die Kernmerkmale von Bildung in der heutigen Gesellschaft (vgl. ebd.: 7f.).

In der praktischen pädagogischen Arbeit gewinnt der Einsatz biographischer Methoden ebenfalls immer mehr an Relevanz. Mithilfe des Instruments der biographischen Narration sollen Selbstreflexion und damit Bildungsprozesse initiiert werden. Im Laufe der Literaturrecherche ist zu erkennen, dass die Benennung der Arbeit, die die Biographien der Teilnehmenden zum Gegenstand hat, sehr unterschiedlich ist. Griese bedauert, dass die verwendeten Begriffe nicht explizit theoretisch eingeführt werden. Dadurch seien laut Griese verschiedene Bezeichnungen, wie „biographische Arbeit, biographisch orientierte Bildungsarbeit, biographische Kommunikation, biographisches Lernen, biographische (Selbst-)Reflexivität, pädagogische Biographiearbeit, Biographieorientierung oder auch biographieorientierte Methoden“ (Griese 2007, S. 10) vorzufinden, ohne diese zu differenzieren. Es ist also kein einheitliches Verständnis sowie auch keine einheitliche Begriffsbestimmung zu genau dieser Arbeit, deren Methoden Bezug auf die Biographien der Adressat/innen nehmen, vorzufinden. So konstatiert auch Miethe (2011), dass unter Biographiearbeit alle Methoden fallen, die die Biographien der Adressat/innen als Ausgangspunkt wählen bzw. in den Mittelpunkt stellen und sich daher in unterschiedlichen Arbeitsfeldern finden lassen. Dies hinterlässt laut Miethe ein begriffliches Durcheinander und verlangt nach einer eindeutigeren Abgrenzung und Festlegung des Arbeitsfeldes sowie dessen Bezeichnung, um diesen Ansatz professionalisieren und weiterentwickeln zu können (vgl. Miethe 2011: 22). Daher versucht

---

<sup>9</sup> Dieses Gegenüber bzw. Andere kann jedoch auch in Form eines Monologs, ein in-Dialog-Treten, und damit ein Zwiegespräch mit sich selbst darstellen. Hierbei kann auf Hannah Arendt verwiesen werden, die davon ausgeht, dass der Mensch nur in der Mehrzahl existiere, und die Funktion dieses dialogischen Denkens mit sich selbst nicht im Konsens, sondern im „konfliktträchtigen Meinungs-austausch“ bestehe (vgl. Althaus 2000: 378).

Miethe mit Bezugnahme auf bereits vorhandene Literatur in diesem Feld Biographiearbeit folgende Definition zu geben:

„Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting[,] in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden“ (Miethe 2011: 24).

Dieser Definition nach hat die Auseinandersetzung mit Biographien mithilfe von Narration zum Ziel, Reflexionsprozesse hervorzurufen, um zu neuen Perspektiven und Handlungsspielräumen zu verhelfen. Methoden, die biographische Narration beinhalten, stellen somit ein geeignetes Arbeitsinstrument sozialpädagogischer Praxis dar, um Zugänge zu Biographien zu ermöglichen und neue Gemeinschaftsräume zu schaffen.

Als eine spezielle Form der Biographiearbeit lässt sich nach dieser Definition auch das Playback-Theater verstehen. Mit Beginn der 1970er Jahre gibt es viele Versuche Biographiearbeit und Theater zu kombinieren. Im Playback-Theater als eine dieser Theaterformen findet biographische Narration folgendermaßen statt: Aus dem Publikum werden zunächst biographische Erfahrungen erzählt, die dann anschließend von einem Schauspieler/innen-Team auf der Bühne nachgespielt werden.

Bevor nun näher auf biographische Formen des Theaters und im Speziellen auf Playback-Theater als eine dieser Theaterformen eingegangen wird, soll im nächsten Kapitel vorerst erläutert werden, wie Biographie und damit autobiographisches Gedächtnis mithilfe der Narration laufend konstruiert wird.

## 2. Biographisches Erzählen als Mittel zur Initiierung von Bildungsprozessen

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass Biographie nicht etwas fertig Vorliegendes und im Gedächtnis fix Verankertes ist, das bloß abgerufen zu werden braucht. Vielmehr muss Biographie laufend konstruiert werden. Im Erinnern wird auf Gedächtnisinhalte zugegriffen, diese im Zuge von Narration in spezifischer Form miteinander verknüpft, sodass sich daraus je neue und eigene Gestalten ergeben.

### 2.1 Erinnern als Formierung des autobiographischen Gedächtnisses

Biographische Narration greift auf Erinnerungen zurück. Laut Welzer stellt Erinnern (althochdeutsch *innarōn* = machen, dass jemand einer Sache innewird) eine erlernte Fähigkeit dar, und ist damit „nicht nur alters- und entwicklungsabhängige, sondern erfahrungsabhängige und damit kulturell spezifische Kompetenz“ (Welzer 2008: 101). Erinnerung wird laut Dörr folgendermaßen definiert:

„Erinnerung repräsentiert [...] weder ein objektives, allgemeingültiges, vollständiges und/oder statisches Wissen über die vergangenen Ereignisse der Weltzeit noch über *die* vergangene individuelle Lebensgeschichte. Sie ist leibbezogen subjektiv, gruppenbezogen, bruchstückhaft und befindet sich in einem beweglichen Kontinuum zwischen Wahrnehmung und Interpretation, zwischen sinnlichem Eindruck und symbolischem Ausdruck, zwischen Tradition und Transformation“ (Dörr 2008: 7).

Harald Welzer (2008) geht in seiner Theorie der Erinnerung davon aus, dass sich Gedächtnisinhalte sowie deren Strukturen, auf die während der Narration zurückgegriffen wird, sich kommunikativ bilden und damit über soziale Interaktion entstehen. Welzer bezeichnet das Gedächtnis als ein allgemein kommunikatives.<sup>10</sup> Im „Gedächtnis“ ist sein Inhalt in unterschiedlicher Form abgespeichert. So ermöglicht uns das deklarative Gedächtnis, Wissensinhalte bewusst wiederzugeben. Dieses besteht aus dem semantischen Gedächtnis, das allgemeines erlerntes Wissen (z.B.: Apfel gehört der Kategorie Obst an) speichert, und dem episodischen Gedächtnis, das sich aus persönlichen Erfahrungen konstituiert (z.B.: Als ich gestern einen Apfel gegessen habe, habe ich einen Wurm verschluckt) und intentionales Erinnern ermöglicht. Das prozedurale Gedächtnis als nicht-deklaratives Gedächtnis stellt die sogenannte Grundsemantik unseres Alltags dar, die nicht bewusst vergegenwärtigt werden muss, sondern als Subsystem zu be-

---

<sup>10</sup> Hier kann nur in aller Knappheit auf die für die Arbeit relevanten Gedächtnisformen und den Vorgang des Erinnerns eingegangen werden. Welzer bezieht sich in seiner Analyse unter anderem auf neurowissenschaftliche sowie psychoanalytische Theorien und Erkenntnisse, die hier nicht näher diskutiert werden können.

trachten ist, das vor allem routinierte körperliche Fähigkeiten speichert (z.B. Fahrradfahren). Dasselbe gilt für das perzeptuelle Gedächtnis, das bereits bekannte Reize wiedererkennt. Die beschriebenen Gedächtnisformen sind zusammenhängend zu betrachten und sind hierarchisch organisiert, indem das episodische Gedächtnis auf das semantische angewiesen ist (vgl. Welzer 2008: 24ff.). So meint Welzer:

„Ohne die Möglichkeit Erfahrungen in ein konventionelles, d. h. sozial geteiltes System von Regeln und Rahmen einbetten zu können, nähme ein Erlebnis keine Gestalt im Bewußtsein an und würde nicht zu einer Erfahrung, die bewußt zu erinnern wäre“ (ebd.: 25).

Die Fähigkeit sich bewusst erinnern zu können, unterscheidet laut Welzer u.a. den Menschen von anderen Säugetieren, die zwar fähig sind über semantische Gedächtnisfunktionen zu lernen, jedoch nicht über ein episodisches Gedächtnis verfügen. Diese Säugetiere können sich nicht erinnern, dass sie sich erinnern können (vgl. ebd.).

Alle genannten Gedächtnisformen sind notwendig zur Entwicklung eines autobiographischen Gedächtnisses. Dieses kann als „selbstbezogene Matrix“ verstanden werden, dessen Entwicklung in eine sogenannte bestätigende und formende „Interaktionsstruktur“ zwischen Kind und Erwachsenen gebettet ist. Dabei handelt es sich nach Welzer um die langwierigste Entwicklungsaufgabe des Menschen (vgl. ebd.: 95, 101). Zentral für die menschliche Entwicklung ist laut Welzer:

1. ein „Zeitbegriff“, der zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheidet,
2. eine „Synchronisierung“, die das Individuum befähigt, Erlebnisse, Beobachtungen und Gedanken auf sein Selbst und seine Umwelt zu beziehen, und
3. die Fähigkeit der „Emotionsregulation“, die sich von einer Fremd- zu einer Selbstregulation entwickelt (vgl. ebd.: 112ff.).

„Das autobiographische Gedächtnis erlaubt nicht nur, Erinnerungen als *unsere* Erinnerungen zu markieren, es bildet auch die temporale Feedbackmatrix unseres Selbst, mit der wir ermessen können, wo und wie wir uns verändert haben und wo und wie wir uns gleichgeblieben sind. Und es bietet eine Abgleichmatrix zu den Zuschreibungen, Einschätzungen und Beurteilungen unserer Person, die unser soziales Umfeld unablässig vornimmt“ (ebd.: 119), so Welzer.

Demnach entsteht das autobiographische Gedächtnis aus sozialen Austauschprozessen, die emotional markiert sind<sup>11</sup>, und stellt laut Welzer folglich auch ein „emotionales Gedächtnis“ dar (vgl. ebd.: 150).

Somit beschreibt Welzer das autobiographische Gedächtnis als „jene Instanz unserer Persönlichkeit, die uns hilft, uns über alle lebensgeschichtlichen Brüche und Verände-

---

<sup>11</sup> „Emotionen sind die zentralen Operationen, mit deren Hilfe wir Erfahrungen als gut, schlecht, neutral usw. bewerten und entsprechend in unserem Gedächtnis abspeichern“ (Welzer 2008: 150).

rungen hinweg als kontinuierliches Ich zu erleben“ (Welzer 2008: 207). Das autobiographische Gedächtnis ist dementsprechend konstitutiv für die Identitätsbildung jedes Menschen.

Da es möglich ist, dass „jede Geschichte, die man über sein Leben erzählt, unterschiedlich ausfallen und möglicherweise sogar unterschiedliche Daseinsthematiken in den Vordergrund stellen wird“ (ebd.: 216), wird der konstruktive Charakter des autobiographischen Gedächtnisses deutlich. So meint Welzer, dass

„das autobiographische Gedächtnis [...] im Grunde eine Fiktion ist – in dem Sinne, daß es nicht als Einheit existiert, sondern wiederum als eine synthetisierende Funktionseinheit, die sich in jeder kommunikativen Situation auf jeweils neue Weise realisiert. Die Einheit des erzählenden Ich stellt sich gerade darüber her, daß es in all den unterschiedlichen Situationen als Autobiograph[/in], als Besitzer[/in] einer Lebensgeschichte, als Experte[/in] für das eigene Leben auftreten kann, und die Kohärenz dieses Ich erweist sich gerade darin, daß es die verschiedenen Varianten der Autobiographie situationsangemessen und –spezifisch entwickeln kann“ (ebd.: 217).

Autobiographisches Gedächtnis konstituiert somit die Biographie einer jeden Person. Dieser Aspekt ist besonders relevant in Bezug auf die weitere Auseinandersetzung mit Biographie, Identität, Narration, Lernen und Bildung. Demnach entsteht über Narration das autobiographische Gedächtnis, welches wiederum die Voraussetzung für die Konstitution eines Biographie- und Identitätsverständnisses im Zuge reflexiver Bildungsprozesse darstellt. Hinzugefügt werden muss, dass diese individuellen, autobiographischen Erinnerungen laut Welzer immer auch durch einen gesellschaftlichen Rahmen mitgeprägt und daher Teil des sogenannten kollektiven Gedächtnisses<sup>12</sup> sind. Diese Erinnerungen entstehen über kommunikative und interaktive Prozesse innerhalb sozialer Gruppen, wodurch das kollektive Gedächtnis „die Erinnerungen der einzelnen Mitglieder mit kulturellem, sozialem und historischem Rahmen versieht – weshalb Erinnerungen immer individuell und kollektiv zugleich sind“ (ebd.: 170). Auch hier wird wieder die kommunikative Komponente des Gedächtnisses deutlich. Welzer fasst zusammen:

„Das kommunikative Gedächtnis beinhaltet als lebendiges Gedächtnis ebenjene Dialektik von Individualität und Sozialität, von Geschichte und Privatisierung von Geschichte, die zugleich die Suggestion von Ich- und Wir-Identität wie ihre permanente Veränderung erzeugt. Das Medium für die Erzeugung des Gefühls von Kontinuität und Stabilität, die wir unserem Selbst zuschreiben, ist gerade die lebenslange nuancierte Veränderung eben dieses Selbst in der kommunikativen Feinabstimmung in jeder neuen Situation, in der wir uns befinden“ (ebd.: 235f.).

Laut Welzer wird das autobiographische Gedächtnis erst über Narration und kommunikative Interaktionsprozesse gebildet. Hier liegt die Lernchance: Aus der gegenwärtigen

---

<sup>12</sup> Das Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ geht auf den Soziologen Maurice Halbwachs zurück (vgl. Halbwachs 1985a; 1985b).

Situation kann immer wieder eine neue Perspektive auf die Vergangenheit geworfen werden, die es ermöglicht, sie neu zu sehen.

## 2.2 Biographie als interaktive Konstruktion

Das Wort „Biographie“ oder „Biografie“ kommt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus „bios“ - das Leben und gráphein - (be)schreiben. Wörtlich wird unter „Biographie“ eine Lebensbeschreibung verstanden und stellt laut Schulze (2006) einerseits einen Text, der auf narrative Art und Weise entweder schriftlich oder mündlich wiedergegeben wird, dar. Andererseits stellt sie den Inhalt dieses Textes, also das Leben dar. Umgangssprachlich ausgedrückt geht es also um „den Verlauf des Lebens eines einzelnen Menschen“ (Schulze 2006: 36). Der Vorgang der Narration, welcher im nächsten Kapitel behandelt wird, spielt hierbei eine tragende Rolle, denn mithilfe der Beschreibung eines realen Lebens wird dieses erst zur sogenannten Biographie der jeweiligen Person. Das Verständnis von Biographie grenzt sich ganz klar von dem Begriff des Lebenslaufes ab, so schreibt Miethe:

„Während ein Lebenslauf nur die äußeren Daten eines Lebens in ihrer zeitlichen Abfolge erfasst, erfasst eine Biografie zusätzlich noch die subjektive Bedeutung, die diese Fakten für die jeweilige Person haben“ (Miethe 2011: 13).

Hierbei wird schon die Tiefe und Spannbreite einer Biographie deutlich, die nicht rein als quantitative Aneinanderreihung von Fakten zu verstehen, sondern immer an die Deutung der jeweiligen Person gebunden ist. Nach Schulze gibt die Biographie den Zusammenhang von Erfahrung wieder. Ihm zufolge entstehen „Lebenserfahrungen [...] in der Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt. So verbindet sich in ihnen Welt- und Selbsterkenntnis“ (Schulze 2006: 40). Indem diese Erfahrungen erinnert und reflektiert werden, wird ihnen Bedeutung zugeschrieben, welche sich aufgrund weiterer Erlebnisse immer ändern kann (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu kann der Lebenslauf als ein Zusammenhang von Erlebnissen verstanden werden, in denen (noch) keine Deutung liegt. Es ist also notwendig Erlebnisse und Erfahrungen differenziert von einander zu betrachten. Schulze unterscheidet diese beiden folgendermaßen voneinander:

„Erinnerungen halten Erlebnisse fest, unverbunden und ungedeutet als besondere Lebensmomente. Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse, suchen sie zu integrieren und zu deuten, ihnen eine allgemeinere, über den einzelnen Lebensmoment hinausreichende Bedeutung zu verleihen. Sie finden ihren Ausdruck in einer Haltung, Einstellung, Befindlichkeit oder Handlungsmaxime“ (ebd.: 42f.).

Miethe bezeichnet Biographien als „bedeutungsstrukturiert“. In der Biographie sind die Erinnerung und die Wahrnehmung an ein Ereignis mit der zugeschriebenen Bedeutung

verbunden. Ebenso besteht die Biographie aus „sequentiellen Erfahrungsaufschichtungen“, die dadurch entstehen, dass die aktuelle Wahrnehmung immer von bereits erlebten Erfahrungen bestimmt ist, deren Erinnerung und Verarbeitung nicht unbedingt in chronologischer Reihenfolge stattfinden muss. Die Deutung von Ereignissen ist also immer an die erlebende Person gebunden, weshalb Biografien als „subjektive Konstruktionen“ zu verstehen sind. Aus diesem Grund sind Biographien auch nicht als statisch zu betrachten, sondern sie befinden sich in einem permanenten Prozess und können sich abhängig von der aktuellen Lebenssituation und Bedeutungszuschreibung immer wieder verändern (vgl. Miethe 2011: 13ff.). Schulze beschreibt die psychologische Dimension dieses Zusammenhangs, wenn er davon spricht, dass sich die „Biographie im Kopf“ eines „biographischen Subjekts“ befindet, das sprachlich als „Ich“ bezeichnet wird und als Zentrum einer jeden Biographie „jedem Menschen unmittelbar bewusst als Ausgangspunkt all seiner Aktivitäten und Bewusstseinszustände“ (Schulze 2006: 41) ist. An welche Erlebnisse sich der Mensch erinnern wird, stellt, wie schon erwähnt, eine Leistung unseres autobiographischen Gedächtnisses dar.

Die ins Bewusstsein in Form von Erinnerungen tretende Ansammlung und Aufschichtung von Lebenserfahrungen stellt für Schulze ein „biographisches Potential“ dar, das jeder Mensch in sich trägt. Es ist dieses „biographische Potential“, das den Lauf des weiteren Lebens beeinflusst. Alheit/Dausien benennen dieses Potential als sogenannten „Erfahrungscode“, als eine eigene „Grammatik“ einer jeweiligen Biographie (vgl. ebd.: 43f.). Laut Alheit entsteht dieser Code, der unser Leben bildet, durch die Auseinandersetzung und Verarbeitung von „Außen-“, und „Innenwelt“ mit all ihren Dynamiken und Widersprüchen (vgl. Alheit 1997: 943f.). Miethe wiederum streicht die emotionale und körperliche Dimension von Biographien hervor. So sind Biographien nicht nur in ihren kognitiven Dimensionen zu betrachten, sondern in ihnen zeigt sich auch die Auseinandersetzung mit dem Empfinden von Erlebnissen auf emotionaler und körperlicher Ebene (vgl. Miethe 2011: 21).

Neben dieser skizzierten individuellen Dimension von Biographien ist auch die gesellschaftliche Dimension zu berücksichtigen. Biographie entsteht in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit in der „Lebensbewältigung eines Menschen im soziokulturellen Raum und in historischer Zeit“ (Schulze 2006: 45). Laut Miethe lässt sich in Biographien daher auch die Gesellschaft erfassen, in der konkreten Art und Weise, in der sie in den historischen Erfahrungen des Individuums eingebettet ist (vgl. Miethe 2011: 19f.). Die gesellschaftliche Dimension von Biographien wird an sogenannten „Prozessstrukturen“ oder auch „Rahmen“ sichtbar. Diese sind laut Alheit gekennzeichnet von „institutionellen Ablaufmustern“, (Familienzyklus, Schule, Berufsausbildung), der „Zeit“ (Zugehörigkeit einer Alterskohorte bzw. Generation), durch das „Geschlecht“

(geschlechtstypische Rollenmuster, „gender-making“ und damit verbundene Verhaltenskodexe) und sogenannte „Habitusformen“ (vom Herkunftsmilieu beeinflusste Verhaltensregeln, Körpersprache, Geschmack, Humor etc.) (vgl. Alheit 1993: 392ff; vgl. Alheit 1994: 42f.). Zusammenfassend sind Biographien laut Miethe

„subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens, wie sie sich in der kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung zwischen individuellem Erleben und gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen herausbilden“ (ebd.: 21).

## 2.3 Narration als identitätsstiftender Prozess

Biographien als subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen entstehen konkret im Vorgang des Erzählens. Nach Dörr findet das Individuum erst mithilfe von Narrationen zur Konstitution seiner Welt, seiner Beziehung zu sich und anderen sowie seinen Gefühlen und Empfindungen (vgl. Dörr 2008: 7).

„Durch die Form der Narration transformiert der Mensch natürliche Zeit in menschliche Zeitlichkeit und entdeckt so, wer und was er zwangsläufig gewesen sein muss, um zu demjenigen geworden zu sein, der er nun ist und eines Tages vielleicht sein wird. Hierbei spielt der Rückgriff auf die Vergangenheit und die Archivierung von Erinnerungen eine wesentliche Rolle“ (ebd.).

Narration hat demnach eine bedeutende Rolle im Hinblick auf Selbst- und Weltkonstitution. Kennzeichnend für Erzählungen ist laut Klotz das „epische Trio“, das sich aus einer erzählenden Person, aus einem zu erzählenden Inhalt und aus einer Person, der dieser erzählt wird, zusammensetzt (vgl. Klotz 2006: 18). Ricoeur bezeichnet den Inhalt, der aus mannigfaltigen Ereignissen besteht, als „made out“. Dieser wird zu einer einzigen vollständigen Geschichte transformiert, die Ricoeur „made into“ nennt, und die infolge von Narration Kontingenz aufweist. Ricoeur streicht den „konstruktiven“ Charakter hervor, der in der „Synthese des Heterogenen“ liegt (vgl. Ricoeur 1986: 11f.). Diese anordnende Transformation von einem Anfangs- in einen Endzustand weist bestimmte Merkmale auf:

1. Erzählen wird als „Arrangement – eine Synthese von Ereignissen“ verstanden. Jedes Ereignis und damit jeder Vorfall einer Erzählung trägt zur Weiterentwicklung der Erzählung bei. Rückblickend betrachtet wird aufgrund der Zugehörigkeit eines Vorfalls dieser zu einem (für die Erzählung) bedeutsamen Ereignis (vgl. ebd.: 13).
2. Dadurch werden Zwecke, Ursachen und Zufälle, die nicht unbedingt in kausaler, systemischer oder gesetzmäßiger Weise zueinander stehen, in Beziehung gebracht und erhalten dadurch ihren Sinn (vgl. ebd.: 14f.).

3. Des Weiteren kombiniert eine Erzählung zwei Arten von „Zeitlichkeit“: Zum einen die Zeitlichkeit, die innerhalb der Geschichte das Vorwärtsschreiten der Geschehnisse mit der Frage „Und was dann?“ fordert. Zum anderen die Zeitlichkeit, die die Geschehnisse in Beziehung zu einander stellt und damit einen roten Faden zwischen Anfang, Mitte und Ende schafft (vgl. Ricoeur 1986: 16).

Der Sinn einer Erzählung lässt sich demnach aus der zeitlichen und kausalen Positionierung der Ereignisse in der Erzählung erschließen. Diese Positionierung erfolgt in einem Spannungsbogen von Anfang, Mitte und Schluss und kann eben von der tatsächlich stattgefundenen zeitlichen Abfolge abweichen. Die doppelte Zeitlichkeit von Erzählungen ermöglicht die anderen Funktionen von Erzählungen. Nach Hof, die sich auf Ricoeur bezieht, sollen Erzählungen nicht nur Ereignisse darstellen und erklären, sondern auch Ziele und Absichten des/der Handelnden deutlich machen. Durch ihren Zusammenhang in der Erzählung wird diesen gleichzeitig eine Bedeutung beigemessen. Diese Bedeutung ermöglicht wiederum Rückschlüsse darauf, wie Wirklichkeit erfahren und demnach auch konstruiert bzw. produziert wird (vgl. Hof 1995: 25). Hof bezieht sich weiters auf die kommunikationstheoretische Bestimmung von Erzählung nach Gülich, der zufolge Erzähltext immer im Kontext des Kommunikations- bzw. Interaktionsprozesses zu betrachten ist. Diese Prozesse sind mit Intention des/der Erzählenden und Erwartungshaltung und Reaktion des/der Hörenden in Verbindung zu stellen. Somit sind die Komponenten (Sprechende/r, Hörende/r, Erzählinhalt und -situation, Erzählform und der kommunikative Rahmen) immer in Verbindung miteinander zu sehen (vgl. ebd.: 26).

Als Diskursmuster alltäglicher Interaktionen lassen Erzählungen daher großen Raum für Affektbekundungen. So betont Goffman, dass das informelle Sprechen häufig nachspielenden Charakter habe, dessen Zweck in einer primär auf die Beziehung zum Gesprächspartner abzielenden dramatisierten Darbietung vergangener Erfahrungen liegt:

„Denn gewöhnlich gibt der/[die] Sprecher/[in] seinen/[ihren] Zuhörer/[inne]n eine Darstellung dessen, was ihm/[ihr] widerfahren ist. Auch wenn er/[sie] darauf abzielt, die nackten Tatsachen darzustellen, wie er/[sie] sie sieht, so können doch seine/[ihre] Mittel in einem gewichtigen Sinne wesentlich theatralischer Art sein, nicht, weil er/[sie] unbedingt übertriebene oder einem Drehbuch folgte, sondern weil er/[sie] vielleicht etwas ausführen muß, was eine Dramatisierung ist – die Anwendung seiner/[ihrer] Fähigkeiten zum Reproduzieren, zum *Nachspielen* einer Szene. Er/[sie] spielt gewissermaßen ein Tonband von einem früheren Erlebnis ab“ (Goffman 1980: 539).

Dieses Nachspielen tritt häufig beim narrativen Kern auf, bei dessen Erzählung verschiedene Verfahren eingesetzt werden, die in erster Linie darauf abzielen, die zeitliche und räumliche Distanz zum Geschehen zu überspielen, um die/den Zuhörende/n scheinbar in die Rolle einer Augenzeugin/eines Augenzeugens zu versetzen. Sprachli-

che Kennzeichen sind z.B. die Verwendung des historischen Präsens und der direkten Rede. Im Unterschied zum Bericht als einer zusammenfassenden Rückschau stellt eine Erzählung also das Geschehene aus einer persönlichen Perspektive in einer zeitlichen, dramatischen Entwicklung dar. Eine Erzählung gibt eine Erfahrung wieder, ein Bericht ein Ereignis. Die/der Hörende kann sich in eine Nachspielung gut mitfühlend hineinversetzen und das Geschehene nacherleben, weil sie/er es vielfältig aufnehmen kann. Dazu meint Goffman:

„Es dürfte deutlich sein, daß direkt dargestellte Vorgänge im großen und ganzen für den Zuschauer[*die Zuschauerin*] lebendiger sind als indirekt dargestellte. Schließlich können direkt dargestellte Vorgänge im allgemeinen durch viele Indikatoren und auf vielen Sinneskanälen übermittelt werden, während sich indirekt dargestellte oft auf beschränkte Indikatoren, auf einige wenige Zeichen statt eines Zeichenstroms stützen müssen“ (Goffman 1980: 595).

Der Zweck des Nachspielens besteht auch darin Spannung aufzubauen. Denn diese hat dieselbe Funktion wie unvorhersehbare Entwicklungen im wirklichen Leben. Damit die Spannung aufgebaut werden kann, muss den Hörenden der Ablauf und der Ausgang in gewisser Weise unbekannt sein. Die Spontaneität und Echtheit der Erzählung resultiert nach Goffman aus dieser Spannung des Publikums:

„Kurz, das richtige Verhältnis des Erzählers[*der Erzählerin*] zu seiner[*ihrer*] Geschichte - daß er[*sie*] sie erzählt, als wäre es das erstemal, daß er[*sie*] es tut – entsteht nicht durch ihn[*sie*], sondern dadurch, daß er[*sie*] zum erstenmal in dieses Verhältnis zu seinen[*ihren*] jetzigen Hörer[*inne*]n tritt. Die Echtheit und Spontaneität, mit der er[*sie*] erzählen kann, entsteht durch das Erlebnis echter Spannung bei seinen[*ihren*] jetzigen Zuhörer[*inne*]n; er[*sie*] leiht sich von ihnen die Spontaneität. Soll eine Darbietung wirksam sein, so muß sie ein erstes Hören, nicht ein erstes Erzählen sein“ (ebd.: 544).

Goffman findet noch eine weitere Parallele zwischen nachspielender Erzählung und szenischer Darstellung auf der Bühne. Diese liegt darin, dass beide, der/die Dramatiker/in und der/die Erzähler/in über eine vollständige Kenntnis des Kommenden verfügen. Als entscheidende Differenz arbeitet er aber heraus, dass sich aufeinanderfolgende Erzählungen von den Dialogen auf der Bühne darin unterscheiden, dass ihr wechselseitiger Zusammenhang nicht so offensichtlich und im Allgemeinen auch nicht sehr deutlich bewusst ist (vgl. ebd.: 545 f.).

Dreschler (2003: 175f.) weist darauf hin, dass Erzählen im Alltag in seiner letztlich Zielsetzung Medium der Gestaltung sozialer Beziehungen ist. Goffman formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen:

„Wie wir im folgenden aufweisen werden, verbringt der Mensch den größten Teil der Zeit, die er spricht, damit, daß er Hinweise auf die Fairness oder Unfairness seiner gegenwärtigen Lage und andere Gründe dafür liefert, Sympathie, Anerkennung, Lob, Verständnis oder Freude zu zeigen. Und seine Zuhörer sind in erster Linie gehalten, irgendeine verständnisvolle Reaktion zu zei-

gen. Ihre innere Bewegung soll sich nicht in Handlungen niederschlagen, aber an Zeichen ablesen lassen“ (Goffman 1980: 539).

Laut Dreschler unterscheiden Watzlawick/Beavin/Jackson daher in der Kommunikation zwischen ihrer relationalen und inhaltlichen Dimension. Dabei wird die relationale Information von Erzählungen hauptsächlich analog über nonverbale Kommunikation übertragen, wohingegen die inhaltliche Information mithilfe digitaler Zeichen übermittelt wird. Diese Unterscheidung ist im Zusammenhang dieser Diplomarbeit deshalb wichtig, weil in der szenischen Darstellung oft genau diese meist nicht direkt verbalisierte relationale Dimension in der ästhetischen Verdichtung stärker zum Vorschein kommt. Dreschler führt weiter aus, dass auf der interpersonalen Ebene Erzählungen nicht selten zur Konsensbildung und zur Festigung von sozialen Beziehungen beitragen. Da Erzählungen der interaktiven Verständigung über Werte und Normen dienen, begünstigen sie nicht nur die individuelle Identitätskonstitution, sondern auch die Herausbildung kollektiver Identitäten. Die Bildung kollektiver Identitäten wird dabei hauptsächlich durch eine gemeinsame emotionale Beteiligung im Sinne einer affektiven Synchronisation gefördert. Sie streicht heraus, dass Erzählen aber nicht nur der Beziehungskonstitution dient, sondern auch der Selbstdarstellung, die beim/bei der Zuhörenden eine vorteilhafte soziale Beurteilung des Erzählenden bewirken soll. Diese Funktion kann laut Dreschler sogar so stark in den Vordergrund rücken, dass es zu einer Modifikation vergangener Ereignisse kommt (vgl. Dreschler, 2003: 175ff.).

Im Erzählen befinden sich also die diachrone und synchrone Zeitebene des Erzählens in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander. Die Nähe des Erzählten zum Erlebten verhindert aber eine vollkommen freie und willkürliche Darstellung der Ereignisse. Im unmittelbaren Prozess des Erzählens entstehen vielmehr „Zugzwänge“ und „Darstellungszwänge“. Der wiederzugebenden Inhalte muss kondensiert, auf das Wichtigste verkürzt werden. Gleichzeitig besteht aber ein Detaillierungszwang wichtiger konstitutiver Elemente der Erzählung. Der Gestaltungszwang wiederum hält den intendierten Sachverhalt in sich geschlossen, indem er ihn von anderen abgrenzt (vgl. Kallmeyer/Schütze nach Hof 1995: 28f.). Der/die Erzählende muss seine/ihre Erzählung weiters mithilfe folgender „kognitiver Figuren“ (Schütze nach Osterhaus 2011: 17ff.) strukturieren: Er/sie muss Erzähl- und Ereignistragende in einer Ereigniskette anhand spezifischer und detailliert herausgearbeiteter Situationen einführen und muss die Erzählung in einem Spannungsbogen zu einer thematischen Gesamtgestalt führen, in der die Bewertung und Moral zum Ausdruck kommt, nach der die erzählende Person die Geschichte einordnet. Goffman weist auch darauf hin, dass der nach Authentizität und Echtheit verlangende Rahmen und die Unmittelbarkeit des Alltagsverhaltens Darstellungsgrenzen vorgeben:

„Die Unfähigkeit den Ausdruck völlig zu manipulieren, ist kein Erbe unserer animalischen oder göttlichen Natur, sondern der zwingenden Grenzen, die definitionsgemäß mit einem bestimmten Rahmen verbunden sind – in diesem Falle mit dem Rahmen des Alltagsverhaltens“ (Goffman 1980: 616).

Liebau/Klepacki/Zirfas fassen das Spannungsverhältnis, in dem beziehungsgestaltendes Erzählen steht, als Inszenierung auf, die nicht primär als narzisstische Selbstdarstellung oder betrügerische Verführung zu verstehen ist, sondern als Notwendigkeit, etwas von sich in Erscheinung zu bringen. So meinen sie: „Menschen inszenieren sich selbst, d.h. sie inszenieren etwas, was sich im Grunde nicht objektivieren lässt“ (Liebau et al. 2009: 134).

So verstanden verweist die Inszenierung einerseits auf Authentizität, kann sie aber gleichzeitig auch nie zur Gänze einlösen. Das Ich kann sich vielfältig positionieren. Das spezifische Spannungsverhältnis, in dem das erzählende Ich sein erzähltes Ich zu den anderen Personen in der Handlung, zu sich selbst und dem Publikum positioniert ist häufig sehr aufschlussreich: Oft wird das Publikum bei der narrativen Bewältigung des Erlebten in der Form eingebunden, dass es zur indirekten Bestätigung der eigenen Interpretation herangezogen wird. Konkrete Positionierungsleistungen sind aber nicht als Täuschungsmanöver zu verstehen, sondern:

„[w]as sich hierdurch abbilden lässt, ist vielmehr die Heterogenität und situative Flexibilität von Selbsterfahrungen und -präsentationen, also ein Spiegelbild der vielfältigen Möglichkeiten, zu sich und dem Selbsterleben in sozialen Interaktionen Stellung beziehen zu können“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 181).

Abschließend sie noch darauf hingewiesen, dass sich Erzählungen nach ihrer Form unterscheiden lassen. Man kann sie z.B. nach Sprechhandlungen und Textsortenklassen (schriftlich/mündlich, literarisch/nichtliterarisch) einteilen (vgl. Hof 1995: 29). Im Zusammenhang mit Playback-Theater ist aber die Form der Stegreiferzählung von besonderer Bedeutung. In einer Stegreiferzählung werden spontan selbst erlebte Erfahrungen in direkter Interaktion erzählt. Stegreiferzählungen müssen laut Schütze zwar nicht gänzlich neu sein und können auch schon in einem anderen Kontext erzählt worden sein, allerdings müssen sie ohne spezielle vorherige Vorbereitung situationsadäquat neu konstruiert und ausgestaltet werden (vgl. Schütze nach Osterhaus 2011: 8).

## 2.4 Wandel der Bedeutung des Erzählens in der Bildungsarbeit

Die Bedeutung des Erzählens wurde frühzeitig erkannt, hat aber in der Bildungsarbeit einen deutlichen Wandel erfahren. Hof (1995) untersucht den Einsatz von Erzählungen in der Erwachsenenbildung ausgehend vom 18. Jahrhundert bis zum 20. Jahrhundert.

In ihrer Analyse, die sich auf den deutschsprachigen Raum bezieht, belegt sie, dass abhängig vom jeweiligen historischen Kontext, dem vorherrschenden Menschenbild, dem damit verbundenen Bildungsbegriff und dem daraus resultierenden Pädagogikverständnis die Bedeutung und Aufgabe von Bildungsarbeit variiert sowie die Funktion und Art der Erzählungen als Vermittlung von Bildungsinhalten unterschiedlich sind. Anhand von Hofs Ausführungen lässt sich erkennen, dass Erzählen als Instrument der Bildungsarbeit geschichtlich betrachtet kontinuierlich zum Einsatz kommt, jedoch die vorzufindenden Orte, dessen transportierten Inhalte, dessen Träger/innen sowie Adressat/innen sich verändern. Hof kommt zu dem Schluss, dass

„[d]ie verschiedenen historischen Formen der Bezugnahme auf das Erzählen innerhalb der Erwachsenenbildung [...] erkennen [lassen], dass es nicht möglich ist, pauschal von der Bedeutung des Erzählens für die Organisation von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen zu sprechen.“ (Hof 1995: 133)

So setzt Hof mit ihrer Analyse bei der Entwicklung der Schrift an, die die oralen Kulturen durch literale ersetzte. Auch wenn diese in Europa eine Zeit lang parallel verliefen, führt diese Entwicklung zu einem Aussterben der oralen Kulturen. Die Möglichkeit der „schriftlichen Fixierung von sprachlichen Äußerungen“ (ebd.: 38) und die damit einhergehende

„Vervielfältigung von Wissens- und Erzählformen wirkt sich zum Einen auf der Ebene der Konstruktion von Wirklichkeit, zum anderen auch auf der Ebene der kulturellen Reproduktion aus.“ (ebd.: 40), so Hof.

Die wachsende Menge an verschriftlichtem Wissen macht von da an eine vollständige Partizipation der kulturellen Tradition unmöglich, zum einen aufgrund der notwendigen persönlichen Selektion der Wissensinhalte, zum anderen aufgrund des eingeschränkten Zugangs zum literalen Wissen. Dadurch kommt es zu neuen kulturellen und sozialen Differenzierungen innerhalb der Gesellschaft.

Mit dem Auftauchen des Zeitschriften- und Buchwesens im 18. Jahrhundert wurden erstmals die „Kenntnisse der Gelehrten“ in die Volkssprache übertragen und somit der bürgerlichen Bevölkerung zugänglich gemacht. Diese moralischen Erzählungen, die tugendhaftes und vernünftiges Handeln aufzeigten, wurden von einem Vertreter der bürgerlichen Lebensform erstellt und machten ihm damit zum „Pädagogen“. Durch das Thematisieren des privaten Lebens- und Alltagsbereiches der Adressierenden in Form von vorbildlichen Beispielen wird dieser zum Gegenstand der standesbezogenen Bildungsarbeit mit der Aufgabe „Wissen über richtiges und tugendhaftes Verhalten zu vermitteln“ (ebd.: 51). Bildung wird in Abgrenzung zur Wissenschaft und Kirche als Aneignung einer „tugendhaften Lebensführung“ (ebd.) verstanden, wobei dies ermöglicht selbst zum Pädagogen zu werden und mithilfe der Erzählung neues Wissen zu verbreiten (vgl. ebd.: 55f.). Die Erzählung erhält im 18. Jahrhundert dadurch die Funk-

tion eine gelungene Lebensführung exemplarisch darzustellen, welche von „Pädagogen“ vermittelt wurde.

Im letzten Drittel des Jahrhunderts wird im Sinne der (Volks-)Aufklärung mithilfe von expertengeprüftem Wissen über Erzählung nun auch die nicht-bürgerliche Landbevölkerung angesprochen, die dadurch Verbesserung und Rationalisierung des Handelns erlangen soll (vgl. Hof 1995: 72). Hier gilt die Funktion des Erzählens „als methodische und didaktische Transformation von Wissen“ (ebd.: 59), wobei sich die Bildungsinhalte „an der Situation und der sozialen Position des Adressaten“ (ebd.: 61) orientieren. Die bürgerlichen Pädagogen knüpften dabei im vermeintlichen Bewusstsein, die Lebenswelten des Volkes zu kennen, mit ihren pädagogischen Erzählungen sowohl dem Inhalt als auch der Form nach herablassend am Niveau der Landbevölkerung an. So wurden z.B. im sogenannten Volksbuch die Bedingungen der Landbevölkerung als sogenannte „wahre Gegebenheiten“ einbezogen im Sinne einer „wahren Aufklärung“, so Hof (vgl. Hof 1995: 65). Hier wird erkennbar, dass pädagogische Erzählungen nicht mehr als Form der Produktion von Wissen verstanden werden, sondern als Verbreitungsmedium des bereits bestehenden, „wahren“ und „richtigen“ Wissens. Dieses wird von bürgerlichen Pädagogen verfasst, da sie aufgrund ihrer sozialen Position nicht nur über „mehr“ Wissen verfügen, sondern dieses Wissen auch in den „richtigen“ Zusammenhang stellen können (vgl. ebd.: 65ff). Die Produktion moralischer sowie pädagogischer exemplarischer Erzählungen sind als praxisorientierte Bildungsarbeit einer ständisch-differenzierten Gesellschaft zu verstehen, die die Aufgabe hat, das Handeln der Adressat/innen in den konkreten Lebenslagen zu verbessern. Das Wissen wird abhängig von der ständischen Zugehörigkeit ausgewählt und aufbereitet.

Mit der Öffnung von Stadtbibliotheken und dem Aufschwung der Wissenschaft im 19. Jahrhundert erweitern sich die Bildungsbemühungen im Sinne einer „allgemeinen Bildung“ auf die gesamte Bevölkerung unabhängig von der Schichtzugehörigkeit (vgl. ebd.: 76). Im Vergleich zum 18. Jahrhundert stehen nicht mehr vorwiegend das menschliche Handeln und Handlungsanleitungen, sondern der Mensch mit seinen je eigenen Kräften im Mittelpunkt. Es kommt zur Unterscheidung von zwei Wissens- und Darstellungsformen: die *wissenschaftliche Abhandlung* als Darstellung der Gesetzmäßigkeiten der Natur und die *literarische Erzählung*, die der Unterhaltung und der Beschreibung menschlichen Handelns dient, um darauf vorzubereiten, sich wissenschaftliches Wissen anzueignen. Der Pädagoge hat nun die Aufgabe geeignete Bildungsmittel aus den Bereichen Literatur und Wissenschaft auszuwählen, bereitzustellen und zu vermitteln (vgl. ebd.: 76ff). Nicht mehr die sozialen Differenzierungen stehen im Zentrum der Betrachtung des 19. Jahrhunderts, sondern „der Staat als formaler Rahmen menschlichen Handelns“ (ebd.: 135).

Mit der Abwendung von einer praxisbezogenen Bildungsarbeit geht eine Hinwendung zu subjektbezogener Bildungsarbeit einher, die sich im Anfang des 20. Jahrhunderts zu einem Modell der individualisierten Bildungsarbeit entwickelt.

Ab dem 20. Jahrhundert wird erkennbar, dass die Vielfältigkeit sozialer Lebensräume und Weltanschauungen an Bedeutung gewinnt, wobei der Fokus auf der Förderung individueller Wachstumsprozesse liegt. Die neue Funktion der erzählenden Person liegt hierbei im stellvertretenden Ausdruck menschlicher Erfahrungen für alle Menschen durch die Personen in der Erzählung. Im Sinne einer individuumorientierten Bildungsarbeit stellen die Bildungsinhalte keine „objektive“ Wahrheit mehr dar, sondern gewinnen in ihrer Subjektivität an Bedeutung, wodurch auch vermehrt die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen entscheiden können, was zum Thema ihrer Auseinandersetzung wird (vgl. Hof 1995: 97ff.).

So ist festzustellen, dass in den Anfängen der Pädagogik des 18. Jahrhundert der Fokus des Erzählens im Darstellen von Bildungsinhalten liegt. Mit Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts verlagert sich der Schwerpunkt auf die „Bildungssubjekte“ selbst, die als Produzierende ihrer Geschichten im Vordergrund stehen. So meint Hof, dass sich

„[d]amit [...] der bevorzugte Ort der Produktion der Erzählungen gewissermaßen von außen, von der Person des Pädagogen[/der Pädagogin], nach innen, in die Teilnehmer[/innen] der Bildungsveranstaltung selbst [verlagert].“ (ebd.: 8)

So wird in der Weimarer Zeit die Erzählung in der Bildungsarbeit verstanden „als Möglichkeit der Thematisierung von Weltanschauungen“ ausgehend von den individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden. Damit einher geht die Annahme, Bildung nicht als fertiges Produkt vermitteln zu können, sondern den individuellen Wachstumsprozess eines jeden Menschen fördern zu können. In der sogenannten „Neuen Richtung“ bekommt das Erzählen erstmals eine neue Funktion, wobei „das Alltagswissen einen bedeutsamen Status im Kontext der Wahrheitsproduktion“ (ebd.: 112) erhält. Weiters wird erstmals von der Funktion des Erzählens als Möglichkeit des Erlebens von Gemeinschaft mithilfe angewandter Kunst, wie Musik und Dichtung, gesprochen. So schreibt Hof, dass die

„Volksbildungsarbeit sowohl die Bildung des einzelnen – in der Beschäftigung mit den in der Kunst objektivierten Gegenständen – als auch die Bildung der Gemeinschaft – in der gemeinsamen Arbeit, der gemeinsamen Ausübung dieser Kunst“ (ebd.: 115)

intendiert, um ein Gefühl der Verbundenheit der Menschen zu steigern. Dieser Aspekt unterscheidet sich daher von der individualisierenden Bildungsarbeit (vgl. ebd.).

In der darauffolgenden „reflexiven Wende“ rücken die Lebensgeschichten der Einzelnen in Form von biographischen Erzählungen in den Vordergrund im Sinne einer lebensweltorientierten Bildungsarbeit. Die lebensweltliche Verankerung der Bedürfnisse und die damit verbundene Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden gewinnen an Relevanz (vgl. Hof 1995: 116ff). Damit wird Erzählen verstanden „als Ausdruck individuell-lebensweltlicher Erfahrungen sowie als Möglichkeit [...] dem Lebensvollzug einen Sinnzusammenhang zuzuordnen“ (ebd.: 120). Nach Hof erhält Bildungsarbeit die Aufgabe „Interaktionsstrukturen zu garantieren, die die Gewährleistung von Fremd- und Selbsterfahrung ermöglichen“ (ebd.: 121). Demnach soll ein Raum geschaffen werden, in dem neue soziale Identitätskonstitutionen im Zuge der Auseinandersetzung mit Anderen ermöglicht und Isolation entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd.: 123). Erzählen wird demnach als „Form individueller Selbstreflexion“ (ebd.: 124) verstanden. Nicht mehr der Pädagoge/die Pädagogin, sondern der/die Teilnehmende gilt hierbei als Informationsproduzierende, wobei die „biographische Reflexion und Gestaltung selber [...] als emanzipatorischer Lernprozeß“ (ebd.: 126) gilt. Bildungsarbeit „als Antwort auf soziale und gesellschaftliche Veränderungen“ weist diese zwei Ansprüche auf: „Hilfestellung für eine Gestaltung *individueller* Biographien zu leisten *und* zur Entstehung neuer *sozialer* Erfahrungsräume beizutragen“ (ebd.: 128), so Hof. „Biographizität“<sup>13</sup> stellt in diesem Zusammenhang die zu stärkende Schlüsselkompetenz der heutigen Zeit dar. Diese kann nach Krüger/Marotzki vom Individuum selbst über biographische Reflexion oder von pädagogischen Institutionen initiiert werden (vgl. Krüger/Marotzki 2006: 49). Krüger/Marotzki schreiben:

„Die Entwicklung und Förderung von Biographizität – d.h. die Aufklärung über die Bewältigung der biographischen Aufgabe in der fortgeschrittenen Moderne – [...] der konkrete Ansatzpunkt für den praktischen pädagogischen Umgang mit Biographie [ist].“ (ebd.)

Dies verändert die Situation der Bildungsarbeit laut Hof folgendermaßen:

1. Die Kursteilnehmenden sind nun die Erzählenden anstelle der Pädagog/innen.
2. Pädagog/innen haben die Aufgabe der Moderation im Sinne einer Strukturierungshilfe.
3. Subjektive Alltagserfahrungen werden zum Thema, um Selbstbildungsprozesse zu initiieren.
4. Von Relevanz ist nicht mehr die adressatenspezifische Aufbereitung des Wissens, sondern die Konstruktion individueller und sozialer Identität (vgl. Hof 1995: 136).

Es lässt sich erkennen, dass die Lebensgeschichten der Einzelnen in Form von biographischen Erzählungen in den Vordergrund rücken, wodurch die lebensweltliche Verankerung und die damit verbundene Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden zum

---

<sup>13</sup> Siehe Kapitel 1.3

Thema werden (vgl. Hof 1995: 116ff). Der Fokus liegt hierbei auf den Teilnehmenden als Informationsgebenden. Dadurch erhält der Pädagoge/die Pädagogin die neue Rolle der Kursleitung im Sinne einer Moderation.

### **3. Theater als Medium ästhetischer Bildung**

In diesem Kapitel wird das bildungsinitiierende Potential von Theater dargestellt. So wird zunächst der Begriff Theater näher erläutert, um daraufhin seine Bildungswirkung im Sinne einer ästhetischen Bildung, und damit seinen pädagogischen Gehalt darzustellen. Anschließend wird die Entwicklung des biographischen Theaters und die veränderte Einbindung des Publikums in das Theatergeschehen allgemein skizziert, um im darauffolgenden Kapitel das Playback-Theater als eine biographische Theaterform detailliert vorzustellen.

#### **3.1 Der Rahmen des Theaters**

Die Herkunft des Begriffes „Theater“ ist auf verschiedene Wurzeln zurückzuführen: Einerseits kommt er aus dem lateinischen „theatrum“, womit der Ort bezeichnet wird, „von wo man schaut“. Hier wird die Bedeutung des Publikums deutlich, die ein konstitutives Element theatraler Situationen darstellt. Andererseits ist er aus dem griechischen „théatron“ und „théa“ abzuleiten, was „Anschauen, Schau, Schauspiel“ bedeutet, wie aus „theorós“, was den „Zuschauer“ bezeichnet (vgl. Kotte 2005: 69f.).

Göhmann (2004), der sich vor allem mit Theaterpädagogik im Kontext von ästhetischer Bildung beschäftigt, reduziert die Definition von Theater auf drei Elemente, die folgendermaßen zueinander stehen: „Eine Person A tut so, als ob sie die Person B sei und dieses für C, den Zuschauer/[die Zuschauerin]“ (Göhmann 2004: 45). Das „so Tun, als ob“ manifestiert sich laut Hoppe (2011) in der verbalen Sprache und in der Körpersprache der Schauspieler/innen auf der „Bühne“. Diese theatralen Zeichen werden von den Zuseher/innen rezipiert, decodiert und interpretiert. Diese zwei Realitätsbereiche des „als“ und des „als ob“ werden mithilfe der „ästhetischen Grenze“ des Theaters voneinander getrennt. Diese Grenze bewirkt bei den Schauspieler/innen und Zuseher/innen unterschiedliche Handlungs-, Verhaltens-, Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Hoppe 2011: 34f.).

Soziologisch betrachtet stellt Theater laut Liebau/Klepacki/Zirfas (2009) eine spezifische Form sozialer Interaktion dar. Die theatrale Rahmung ist von der gemeinsamen Abmachung der Schauspieler/innen und des Publikums sich in einer theatralen Situation zu befinden, bestimmt. Die Regeln dieser Rahmung haben nur an diesem konkreten Ort, für eine bestimmte Zeitspanne und nur so lange, wie sie von allen Beteiligten an-

erkannt werden, Gültigkeit. Daher ist laut Liebau/Klepacki/Zirfas die Theatersituation besonders durch die von Turner beschriebene Fragilität und Liminalität gekennzeichnet (vgl. Liebau et al. 2009: 55ff.).

„Theater ist durch ein zeitliches, übergangshaftes, verwandelndes und schwellenhaftes Element gekennzeichnet. Theater ist immer beides: Als Handlungssystem Teil sozialer Realität und als bedeutungshaftes ästhetisches Konstrukt Teil artifizierlicher Wirklichkeit. Theatrale Handlungen scheinen aus diesem Grund als gedoppelte“ (ebd.: 55).

Theatrale Wirklichkeit kann damit laut Liebau/Klepacki/Zirfas in Anlehnung an Goffman als eine Form der sozialen Realität beschrieben werden (vgl. ebd.: 57). Theatrale Vorgänge bestehen damit aus einer doppelten Wirklichkeit: Erstens als „Realität“ mit Schauspieler/innen, Zuschauer/innen und einer Bühne und zweitens als „Abbild der Realität“ mit Rollen, die von den Schauspielenden verkörpert werden, Zuschauer/innen, die die Rolle des Publikums übernehmen, und der Bühne, die den jeweiligen Handlungsort darstellt. Laut Hoppe ermöglichen theatrale Vorgänge eine zeitlich begrenzte Realitätsverwandlung, indem die abgebildete Realität auf der Bühne im Bewusstsein des Abbildungscharakters als wirkliche Realität wahrgenommen wird (vgl. Hoppe 2011: 23). So schreibt Göhmann, dass sich der/die Schauspieler/in mit der theatralen Rolle eine „sekundäre Wirklichkeit“ schafft, mithilfe derer er/sie sich zwischen den Wirklichkeiten bewegen und eine Verbindung zwischen der Scheinwelt des Theaters und dem Alltag des Publikums schaffen kann. Diese „Scheinwelt“ bezeichnet Göhmann als „theatrale Wirklichkeit“ (vgl. ebd.: 100). Das Ermöglichen dieser theatralen Wirklichkeit benötigt eine aktive Anteilnahme des Publikums, das sich aus der Gemeinschaft der Zuschauer/innen konstituiert, indem dessen Konzentration beim Dargestellten liegt, und dieses ernst genommen wird, so Göhmann (vgl. ebd.: 102). Der/die Zuschauer/in übernimmt hierbei laut Göhmann eine „Instanz der kritischen Wertung im Kontext ästhetischer Bildung, sowohl im Hinblick auf die inhaltliche, aber auch künstlerische Qualität des Gezeigten“ (vgl. ebd.: 92). Es entsteht damit eine Dichotomie von Raum (Bühne – dargestellter Ort), Zeit (reale Zeit – dargestellte Zeit), Schauspiel (Schauspieler/in – Rolle) und auch Zusehen (Zuseher/in – interpretierende und wertende Instanz).

Laut Hoppe befinden sich das Spielen und Zusehen sowie Spiel und Ernst innerhalb szenischer Vorgänge in einem dialektischen Verhältnis. Dialektik versteht Hoppe in diesem Zusammenhang als Spannungsverhältnis, welches die szenische Handlungsentwicklung ermöglicht. Laut Hoppe laufen im Theater in dieser Dialektik alle Prozesse der Wahrnehmung, Empfindung, Erfahrung oder Identitätsstiftung ab (vgl. ebd.: 43ff.). Im Unterschied zur empirischen Realität handelt es sich jedoch bei der szenischen Aktion um die „intentionale Hervorbringung aufeinander bezogener Ausdrucksbestand-

teile und Bedeutungselemente“ (Hoppe 2011: 47). Quelle und Motor der szenischen Handlungsentwicklung ist die widersprüchliche Beschaffenheit dieser Ausdrucksbestandteile und Bedeutungselemente. Diese Dialektik ist ein wichtiges Gestaltungsprinzip zur Aufrechterhaltung der dramatischen Spannung. Hoppe unterscheidet zwei Arten der Dialektik: 1. die vertikale Dialektik in der handlungsmäßigen Entwicklung des Geschehens, der Entfaltung der Widersprüche zwischen den Rollen, aber auch ihrer inneren Widersprüche; 2. die horizontale Dialektik in der Gestaltung der jeweiligen szenischen Situationen (vgl. ebd.: 47ff.). Somit wird deutlich, dass zum einen die szenische Handlungsentwicklung auf eine dialektische Gestaltung angewiesen ist. Zum anderen ermöglicht die szenische Dialektik des Theaters im Unterschied zum Alltagsgeschehen die Bedeutung und Absicht des Vorgangs gebündelt darzustellen. Laut dem Theaterwissenschaftler Kotte (2005) ist diese Hervorhebung aufgrund von drei weiteren Komponenten gegeben. So werden „szenische Vorgänge“ örtlich, gestisch, akustisch oder mittels dinglicher Attribute hervorgehoben und stellen dadurch eine „Verhaltensdifferenz gegenüber Zuschauenden“ (Kotte 2005: 28) her. Gleichzeitig wird die Konsequenz des Handelns vermindert, indem beispielsweise das Töten auf der Bühne nur dargestellt und nicht real vollzogen wird (vgl. ebd.: 41ff.). Damit bestimmt Kotte Theater:

1. in seiner räumlichen Gestalt im Sinne einer örtlichen Hervorhebung,
2. infolge körperlicher Gestaltung im Sinne gestischer Hervorhebung und
3. in seiner akustischen Hervorhebung als erzähltes Drama (vgl. ebd.: 62ff.).

### 3.2 Bildung durch ästhetische Erfahrung

Im Theater stattfindende Erfahrungen können laut Liebau/Klepacki/Zirfas als ästhetische Erfahrungen bezeichnet werden. Der Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung ist der griechische Begriff der „aisthesis“, unter dem allgemein Sinneswahrnehmungen oder Sinnesempfindungen verstanden werden (vgl. Liebau et al. 2009: 94f.). So definieren die Autoren ästhetische Erfahrungen folgendermaßen:

„Ästhetisch sind Erfahrungen dann, wenn sie einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen markieren. Sie haben einen kontemplativen, reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-Erhörte, Un-Gesehene, Un-Erahrte hören, sehen und ahnen lässt. Ästhetische Erfahrungen bringen das Andere zur Geltung. Mit anderen Worten: In der ästhetischen Erfahrung wird die Selbsterfahrung zur Fremderfahrung“ (ebd.: 98).

Es kommt zu einer Verdoppelung der Realität, wodurch im Vergleich zum Gewohnten und Alltäglichen neue Wahrnehmungsrealitäten entworfen und vorgeschlagen werden können. Mithilfe dieser Realitätsverdoppelung und der Gewinnung eines Abstandes zur gewohnten Realität entstehen laut Liebau/Klebacki/Zirfas ein „Freiheitsspielraum der

Wahrnehmung“ und auch eine Möglichkeit der Stellungnahme in Form von Affirmation oder Kritik (vgl. Liebau et al. 2009: 98f.). Erika Fischer-Lichte (2001), die sich mit ästhetischer Erfahrung in der Kunst auseinandersetzt, geht davon aus, dass

„eine Aufführung immer als ein Ereignis geschieht, das auf alle Beteiligten in je besonderer Weise Wirkungen ausübt, und zugleich von den Zuschauern als ein theatraler Text rezipiert werden kann, dem sie Bedeutungen beizulegen versuchen“ (Fischer-Lichte 2001: 23).

Demzufolge trägt ästhetische Erfahrung im Theater das Potential in sich, auf die Zuschauenden zu wirken und von diesen Bedeutungszuschreibungen zu erhalten. Diese liminale Erfahrung, also Schwellenerfahrung, ist als eine labile Zwischenexistenz zu verstehen, die zu einer Transformation von Wirklichkeits- und Selbstwahrnehmung führt. Fischer-Lichte bezieht sich auf Turner, der sich mit den Funktionen von Ritualen auseinandersetzt. Dort gliedert sich der Ablauf dieser Transformation in drei Phasen:

1. Die Trennungsphase, in der/die zu Transformierende(n) aus ihrem Alltagsleben herausgelöst und ihrem sozialen Milieu entfremdet werden.
2. Die Schwellen- oder Transformationsphase; in ihr wird/werden der/die zu Transformierende(n) in einen Zustand „zwischen“ allen möglichen Bereichen versetzt, der ihnen völlig neue, zum Teil verstörende Erfahrungen ermöglicht.
3. Die Inkorporationsphase, in der die nun Transformatierten wieder in die Gesellschaft aufgenommen und in ihrem neuen Status, ihrer veränderten Identität akzeptiert werden (vgl. Fischer-Lichte 2001: 347).

In dieser Zwischenexistenz, innerhalb derer dem Erlebten eine spezifische Bedeutung zugeschrieben wird, liegt die Transformation und dadurch ein Bildungspotential. Fischer-Lichte meint, dass im Zuge dieser Schwellenerfahrungen auch Gemeinschaft entsteht. Laut Fischer-Lichte können zwei Wirkungen durch Rituale erzeugt werden:

„Erstens die in den Ritualen erzeugten Momente von *communitas*, die er als gesteigertes Gemeinschaftsgefühl beschreibt, das die Grenzen aufhebt, welche die einzelnen Individuen voneinander trennen; und zweitens eine spezifische Verwendung von Symbolen, die sie als verdichtete und mehrdeutige Bedeutungsträger erscheinen läßt und es Akteuren wie Zuschauern ermöglicht, verschiedene Bedeutungsrahmen zu setzen“ (ebd.: 348).

Theater wirkt also wie ein Ritual mit dem Unterschied, dass es konsequenzvermindernd ist. Es hat demnach die Möglichkeit, Dinge aus dem Alltagsbereich auf die Bühne in einen ästhetischen Raum zu heben und bei den Menschen aufgrund des gemeinsamen Erlebens *communitas* zu erzeugen. Weiters werden aufgrund des verfremdenden Moments auf der Bühne Situationen neue Bedeutungen zugeschrieben, und damit aus dem gewohnten Verständnis gehoben. Theater kann als Übung verstanden werden, mit Fremdheit, Irritationen und Grenzen umzugehen, und sich innerhalb dieser Schwellenerfahrung neu zu formieren und zu bilden.

Es wird damit deutlich, dass im Zuge ästhetischer Erfahrung eine Auseinandersetzung mit Andersheit, Fremdheit und Unbekanntem stattfindet. Laut Lippitz ist diese Auseinandersetzung ein wesentlicher Bildungsschritt. So betrachtet Lippitz Bildung nicht als ein „Selbstwerden, sondern ein Fremd- und Anderswerden durch die Begegnung mit dem Anderen“ (Lippitz 2009: 77), wodurch Lippitz Wissen immer als „kritisches Wissen“, als Differenzwissen bezeichnet, welches immer in Verbindung mit Fremdheit, Andersheit und Unsicherheit zu betrachten ist (vgl. ebd.). In diesem Kontext der Bildung durch Fremdheit nimmt Sattler (2009) Bezug auf die Auseinandersetzung mit „Kunst“, im Konkreten mit dem Bild als Kunstobjekt. Hierbei wirft Sattler die Frage auf, ob Bildung entsteht in einem Prozess der Entfremdung, „Ent-Subjektivierung und Dezentrik“. So meint Sattler:

„Bildung als Entbildung beschreibt eine Bewegung, die eine Überschreitung des eigenen Horizonts und einen (partikularen) Selbstverlust umfasst. Bildung bedeutet in dieser Perspektive, sich vom anderen her auf sich selbst zu beziehen und erfordert so eine wahrnehmende Achtsamkeit, awareness“ (Sattler 2009: 90).

Demzufolge kann Entbildung, und damit Entfremdung, als dekonstruktivistisches Moment verstanden werden, in dem eine Neuorganisation von vorhandenen Strukturen stattfinden kann und transitorische Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Fremdheit wird hierbei in Anlehnung an Lippitz als ein sogenanntes „Übergangsphänomen“ verstanden, das zu Bildungsprozessen führen kann, „wenn Fremdes und Eigenes in einem sie beide übergreifenden Objektiven miteinander verbunden sind“ (Lippitz 2009: 76). Zentral an der folgenden These ist die Möglichkeit der Distanznahme durch das Fremde, in diesem Fall das Kunstwerk. Es kommt zwar zu einem (kurzen) Selbstverlust, zu einem Bruch von Bekanntem, der aber die Möglichkeit einer Transformation in sich birgt. Laut Sattler zeigt sich in Kunst, dass sich „das Andere hörbar, fühlbar, kurz: wahrnehmbar und erfahrbar“ macht (Sattler 2009: 89). Diese Erfahrung benötigt eine Bereitschaft, „als dieses eine gewordene Subjekt zugrunde zu gehen und ein anderes zu werden“ (ebd.: 92). Diese Bereitschaft erst ermöglicht nach Sattler Entsubjektivierung und eine „Überschreitung des eigenen Horizonts“ (ebd.: 93). Weiters schreibt Sattler: „Künstlerische wie bildende Erfahrungen entstehen im Umgang mit Irritationen, mit Grenzen und Ereignissen“ (ebd.: 97), die im ersten Schritt zu einer Distanznahme führen. Ihre Gemeinsamkeit liegt in ihrem Potential für Veränderungen, und damit „Veränderung“<sup>14</sup>. Beide Erfahrungen schaffen „Möglichkeitsräume für Entsubjektivierungsprozesse“ (Sattler 2009: 97) und fördern Transformationsprozesse.

---

<sup>14</sup> Den Begriff „Veränderung“ bildet Sattler aus dem englischen „Othering“, was mit „andersartig“ übersetzt werden kann.

Laut Liebau/Klepacki/Zirfas baut ästhetische Bildung auf dieser ästhetischen Erfahrung auf. Die Autoren definieren ästhetische Bildung zunächst folgendermaßen:

„Sie umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate“ (Liebau et al. 2009: 94).

Genauer betrachtet zielt ästhetische Bildung auf die Verbesserung der Konzentrationsrichtungen und auf die Wahrnehmung der Beeinflussung des Gefühlslebens. Damit ist vor allem auch die körperliche Dimension der Erfahrung und Empfindung angesprochen. Diese ergibt sich vor allem in der darstellenden Auseinandersetzung von Kunst (vgl. ebd.: 94ff.). Ästhetische Erfahrungen ermöglichen sogenannte „Als-Erfahrungen“, die laut Liebau/Klepacki/Zirfas „etwas *a/s* etwas anders wahrnehmen lassen“ (ebd.: 99). Durch die wahrnehmbare Kontingenz ästhetischer Erfahrungen können bisherige Erfahrungen und Sinnzuschreibungen hinterfragt werden (vgl. ebd.). Diese Kontingenzerfahrung der ästhetischen Wahrnehmung verändert laut den Autoren auch die von Kant beschriebene ästhetische Urteilskraft: Durch das Erlernen neuer kultureller und symbolischer Zeichensysteme und im kreativen Denk- und Urteilsprozess wird bislang Gültiges neu und anders verstanden (vgl. ebd.: 101).

### 3.3 Biographisches Theater

Bisher wurde geklärt, was Theater ist und was es wie bewirken kann. Es wird nun die Entwicklung biographischer Theaterformen und Versuche der Publikumsaktivierung erläutert. Biographisches Theater ist laut Köhler (2011) eine

„Bezeichnung für einen Spieler[/innen]- und Lebensweltorientierten Theateransatz, bei dem die Darsteller[/innen] persönliche Erfahrungen, Wünsche, Meinungen und Werte zum zentralen Inhalt der theatralen Gestaltung machen“ (Köhler 2011: 7).

Bisher sind die vielfältigen Spielformen biographischen Theaters weder systematisiert noch theoretisch fundiert worden. Köhlers historische Skizzierung der Entwicklung biographischer Theaterformen zeigt auf, dass sich deren Ursprung in der soziokulturellen Aufbruchbewegung der 1970er Jahre verorten lässt. Dabei sollte einerseits sozial benachteiligten Menschen ein Zugang zu Künsten ermöglicht werden und andererseits für diese Menschen ansprechende Darstellungsformen entwickelt werden, indem die Themen ihrer Alltagswelten auf die Bühne gebracht wurden. Anfangs wurde biographisches Theater in sogenannten „documentary plays“ von professionellen Darstellern/innen mit emanzipatorischer und aufklärerischer Motivation für verschiedene, meist unterprivilegierte Zielgruppen gespielt. Bald wurden auch die Stücke im Zuge des

„Community Theatres“ gemeinsam mit der Zielgruppe erarbeitet. Durch die Thematisierung von Lebenserfahrungen benachteiligter Teile der Bevölkerung fungierte biographisches Theater als Sprachrohr in die Öffentlichkeit (vgl. Köhler 2011: 7ff.). Seit den 1980er Jahren kam es im Zuge der „Oral History“-Bewegung zur Entwicklung unterschiedlicher Methoden biographischer Theaterarbeit. In diese Zeit fällt neben der Entwicklung des „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal auch die Entwicklung der Methode des „Playback-Theaters“ von Jonathan Fox und Jo Salas. Die Theatermittel werden hierbei „als Medium der Biografiedarstellung und -gestaltung dahingehend erweitert, dass sie als Instrument der vertiefenden Erfahrungs- und Reflexionsarbeit erkannt und didaktisch aufbereitet werden“ (ebd.: 10), so Köhler. So sind in den verschiedenen biographischen Theaterformen unterschiedliche ästhetische Bildungsbemühungen zu finden. Laut Salas bestehen die ästhetischen Bildungsbemühungen von Playback-Theater vor allem darin, den erzählten Geschichten des Publikums eine Gestalt und damit eine Bedeutung zu geben, sie miteinander zu verbinden und Gemeinschaftsbildung zu fördern, indem die individuelle Erfahrung durch den öffentlichen Dialog zu einer kollektiven wird (vgl. Salas 1993: 35). Bei dieser biographischen Theaterform erhält das Publikum die Möglichkeit Erlebnisse zu erzählen, die daraufhin von einem professionellen Schauspieler/innen-Team auf der Bühne szenisch rekonstruiert werden. Im folgenden Kapitel wird nun Playback-Theater als biographische Theaterform näher vorgestellt, um daraufhin sein Bildungspotential und seinen Einsatz in der Sozialpädagogik argumentieren zu können.

## 4. Playback-Theater im Dreiklang von Kunst, sozialer Interaktion und Ritual

Jonathan Fox, einer der Gründer des Playback-Theaters, versteht es als eine Art „mündliches Theater“ (Fox 1996: 11), das in Form von Geschichten, die in Szenen verpackt werden, wiedergegeben wird. Gespielt werden „alle Arten von Erfahrungen, die von einem/[einer] Erzähler/[in] berichtet und von Schauspieler/[inne]n mit dramaturgischen Mitteln umgesetzt werden“ (Fox 1999: 9). Das Playback-Theater ist daher improvisiertes Theater, das auf erzählten Geschichten des Publikums aufbaut. Die Geschichten werden, wie die Bezeichnung „playback“ schon sagt, „(wieder)abgespielt, zurück gespielt“. Fox beschreibt das Setting des Playback-Theaters folgendermaßen:

„Der beste Weg, jemandem Playback Theater zu beschreiben, der es nie gesehen hat, ist, ein Bild zu entwerfen. Stellen Sie sich einen Raum vor, an dessen einem Ende Platz für eine Bühne ist. Auf dieser Bühne sitzen mit dem Gesicht zum Publikum die Spieler/[innen]. Links auf der Bühne sitzt, umgeben von Instrumenten, ein/[e] Musiker/[in]. Auf der Bühne rechts zwei Stühle. Auf einem sitzt der 'Leiter'[/die Leiterin], der als eine Art Zeremonienmeister[/in] fungieren wird. Auf dem anderen wird jemand aus dem Publikum sitzen, um von sich aus von einer persönlichen Erfahrung zu berichten. Der Leiter[/die Leiterin] stellt bestimmte Fragen und übergibt, wenn das Interview abgeschlossen ist, die Geschichte an die Spieler/[innen]. In der Übergangsphase erklingt Musik. Dann stellen die Spieler/[innen] die Geschichte mimisch, mit Bewegungen und improvisierten Worten dar. Ihr Ziel ist, die Quintessenz der Geschichte des Erzählers[/der Erzählerin] zu erfassen. Nachdem die Geschichte in geeigneter Form bestätigt wird, kehrt der Erzähler/die Erzählerin ins Publikum zurück. Ein anderer Erzähler[/eine andere Erzählerin] kommt nach vorn“ (Fox 1999: 9).

Laut Feldhändler, der sich vor allem mit der Verbindung von Playback-Theater und Biographieforschung beschäftigt, kann das Playback-Theater als

„Mit-teilen von biographischen Momenten in narrativer Form verstanden werden. Dies geschieht parallel durch unmittelbare szenische Umsetzung in dynamischer Spiegelung“ (Feldhändler 2008: 13).

Die Mitglieder einer Playback-Theater Gruppe, die mithilfe der Technik der Improvisation und verschiedener Spielformate das szenische Spiel gestalten, haben unterschiedliche Aufgaben. So gibt es meist ein fixes Team bestehend aus einem Leiter/einer Leiterin, Schauspieler/innen und einem Musiker/einer Musikerin, deren Funktionen im folgenden Kapitel noch näher dargestellt werden.

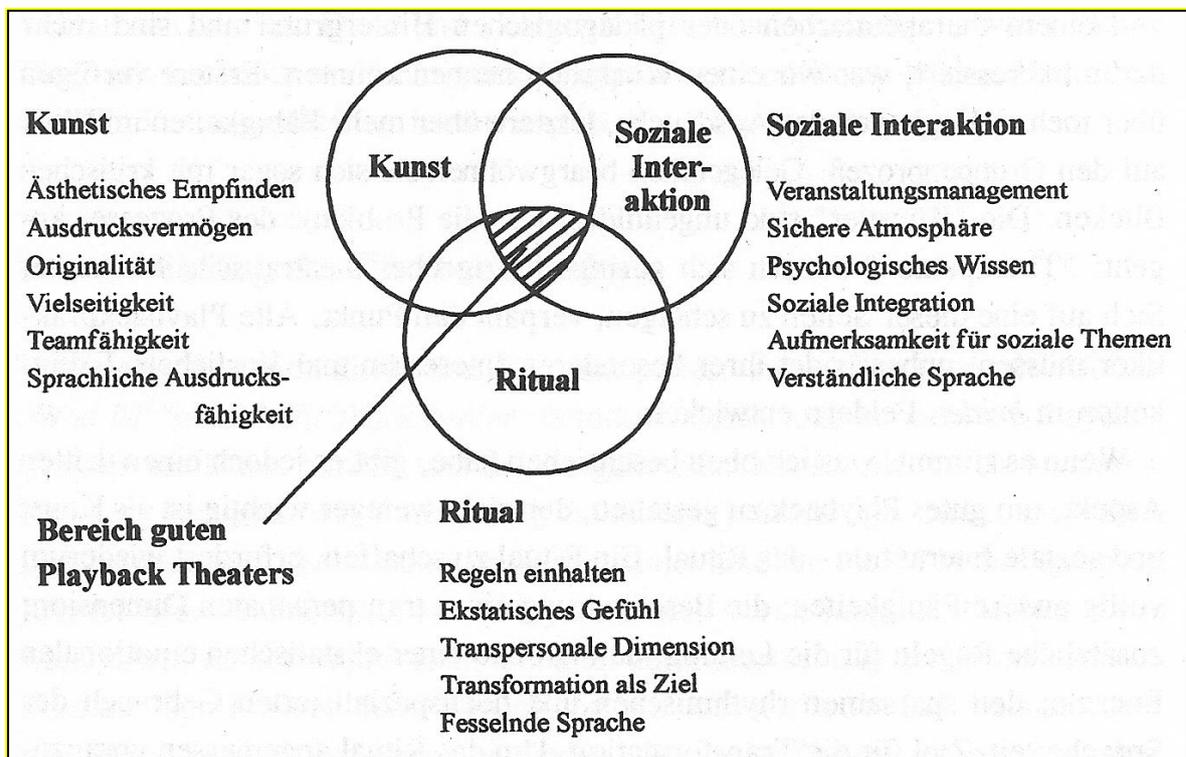
Jo Salas, die Mitgründerin des Playback-Theaters, sieht in dessen Praxis die Aufgabe,

„weiter zu gehen, als wir es normalerweise beim Erzählen von Geschichten tun. Es ist unsere Aufgabe, die Gestalt und Bedeutung jeglicher Erfahrung zu enthüllen, selbst von solchen, die beim Erzählen unklar sind oder keine Form haben. Wir verleihen Geschichten durch Rituale oder ästhetisches Bewußtsein Würde und verbinden sie miteinander; so werden sie zur kollektiven Geschichte einer Gemeinschaft von Menschen, sei es die vorübergehende Ge-

meinschaft während einer öffentlichen Veranstaltung oder die einer Gruppe von Menschen, deren Leben über längere Zeit verknüpft sind“ (Salas 1993: 35).

Playback-Theater kann aufgrund seiner Flexibilität im Hinblick auf Ort, Dauer, Anzahl der Geschichten und Spielenden in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden. So schlägt Fox die Anwendung von Playback-Theater innerhalb von Gemeinden, in Feldern der Erziehung, im sozialen Dienst, in der Entwicklung von Organisationen sowie in der Therapie vor und empfiehlt es zur Orientierungshilfe für Personen, die sich in Zeiten des Übergangs befinden (vgl. ebd.: 15f.).<sup>15</sup>

Wie in der folgenden Abbildung ersichtlich ist, läuft Playback-Theater laut Fox und Salas in einem Dreiklang von Kunst, sozialer Interaktion und Ritual ab. Diese drei Komponenten zeigen die notwendigen Fähigkeiten der Playback-Theater-Gruppe auf, die entscheidend sind für die Qualität einer Veranstaltung.



**Abb. 1:** Dreiklang des Playback-Theaters (Fox In: Dauber/Fox 1999: 148)

Kunst als die erste Komponente wird in diesem Zusammenhang von Salas verstanden als „Enthüllung von Sinn“ (Salas 1999: 22), indem die Aufgabe des/der Künstler/in in der Vermittlung seiner/ihrer „Auffassung einer umfassenden Sinnbedeutung“ (ebd.) besteht. Playback-Theater hat dementsprechend das Ziel,

<sup>15</sup> Auflistung einiger international durchgeführter Projekte: <http://iptn2011.org/playback-theatre/social-projects> (Zugriff: 24.01.12)

„stimmige und wohlgestaltete Theaterstücke zu schaffen, die sich mit scharfsichtig erspürtem Sinn auf die Bedeutung der Geschichte des Erzählers [/der Erzählerin] gründen“ (Salas 1999: 26).

Das Spezielle an diesem Kunstverständnis ist, dass Kunst als „Dienst“, als „Geschenk“ verstanden wird, das an die erzählende Person sowie das Publikum (zurück)gegeben wird (ebd.: 27). Die in der Abbildung angeführten Fähigkeiten, wie „ästhetisches Empfinden, Ausdrucksvermögen, Originalität, Vielseitigkeit, Teamfähigkeit und sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ sind in erster Linie von den Schauspieler/innen zu erfüllen, um die von dem Publikum erzählten Geschichten künstlerisch hochwertig gestalten zu können. Da die Erzählungen aus dem Publikum ohne vorherige Absprache von den Schauspieler/innen nachgespielt werden, handelt es sich hierbei um improvisiertes Theater, das im Augenblick entsteht. Daher ist zusätzlich zu den schauspielerischen Kenntnissen vor allem Teamfähigkeit notwendig, damit das Zusammenspiel der Schauspieler/innen untereinander und mit dem/der Musiker/in gelingen kann.

Soziale Interaktion, die zweite Komponente, meint im Allgemeinen den Austausch zwischen Individuen und/oder Gruppen untereinander. Im Playback-Theater findet dieser Austausch durch das Erzählen, Spielen und Zuhören/Zuschauen statt, also zwischen Publikum, Spielenden und Leitenden. Dieser Austausch hat laut Salas zum Ziel,

„die Erfahrung ganz normaler Menschen ernst zu nehmen und dadurch Beziehungen zwischen ihnen zu fördern, so daß die Gemeinschaften, in denen wir leben, an Mitgefühl und Menschlichkeit wachsen“ (ebd.: 26f.).

Wenn auch pathetisch formuliert, wird hier das Anliegen der Förderung von Anerkennung, Zugehörigkeit und Partizipation deutlich. Dieses Anliegen korrespondiert mit einem laut Zwiebel (2008) ganz grundlegendem individuellem Bedürfnis, in seiner einzigartigen Subjektivität im unmittelbaren persönlichen Erleben wahrgenommen zu werden, und dieses Erleben mit anderen Personen zu teilen. Er versteht die szenische Spiegelung der Erzählung als intersubjektiven Dialog, der genau diesem primären menschlichen Bedürfnis entgegenkommt und selbstreflexive Prozesse fördert (vgl. Zwiebel 2008: 40f.).

„Zentral ist hier die Vorstellung von einer gegenseitigen Anerkennung des eigenen Erlebens und des Erlebens der Anderen. Die Bildung des persönlichen Selbst geschieht überhaupt vor allem durch diesen intersubjektiven Austausch und man geht heute davon aus, dass die selbstreflexiven Funktionen vor allem durch diesen intersubjektiven Dialog möglich werden“ (ebd.: 41).

Dieser intersubjektive Dialog wird durch die Rolle der Leitung ermöglicht, die zwischen den beiden Welten (Zuschauer/innenraum und Bühnenraum) steht und diese verbindet. Dafür sind die in der Abbildung angeführten Kompetenzen notwendig, wie z.B. das Wissen solche Veranstaltungen zu organisieren, psychologisches Wissen, das Herstel-

len einer sicheren Atmosphäre, in der soziale Integration stattfinden kann, und die Wahrnehmung sozialer Themen und das Verwenden einer verständlichen Sprache.

Das Ritual als dritte Komponente gibt den Rahmen, um Kunst und soziale Interaktion zusammenzuführen. Unter der Verwendung dieses Begriffes wird im Playback-Theater, wie die Abbildung zeigt, vor allem das Einhalten verschiedener Regeln und das Verwenden einer „fesselnden“ Sprache verstanden, damit die Beteiligten das Geschehen in einem gefestigten und damit sicheren Ablauf verfolgen können. Die vorgegebene Struktur soll Sicherheit herstellen und die Aufmerksamkeit der Anwesenden auf ein Geschehen bündeln. Die Aufgabe der Leitung besteht darin, durch dieses Ritual zu führen, mit dem Ziel bei den Beteiligten eine sogenannte „Transformation“ zu ermöglichen.

Sobald dieser Dreiklang vorhanden ist, kann laut Salas „gutes Playbacktheater“ gelingen, das das Ziel haben sollte,

„menschliche Erfahrung in einer Weise zu vermitteln, daß sie in verdichteter Form erneut ihren Ausdruck findet, [und dass] erzählte Geschichten und ihre Bedeutung in Raum und Zeit aufs Neue verkörpert werden“ (Salas 1999: 21).

Indem also der individuelle Sinn einer jeden Geschichte herausgearbeitet und konzentriert wiedergegeben wird, kann diese an Bedeutung und biographischer Relevanz gewinnen. Beim Playback-Theater geschieht dies in einem ganz spezifischen Spannungsverhältnis von Ritual und Theater. Während es in Ritualen, wie z.B. der Hochzeit oder der Sponsion, um Prozesse dauerhafter Transformation der Personen geht, weist das Theater eher simulativen Charakter auf,

„[...] da es als Spiel mit Wirklichkeitsmöglichkeiten, mit Vorschlägen, arbeitet, die strukturell keine Auswirkungen auf soziale Interaktionen bzw. auf den Status oder die Zugehörigkeit einer Person außerhalb des theatralen Rahmens besitzen“ (Liebau et al. 2009: 37).

In der Playback-Theater-Aufführung kommt es also zu einem Wechselspiel von konsequenzpotenzierenden (Ritual) und konsequenzreduzierenden (szenische Darstellung) Prozessen. Gerade diese Verschränkung ist es, die die spezifische Wirkung und Intensität im Erleben der teilnehmenden Personen erzielt.

#### 4.1 Elemente einer Playback-Theater-Aufführung

Eine Playback-Theater-Aufführung konstituiert sich aus mehreren Elementen, die folgende unterschiedliche Rollen und Funktionen beinhalten: Leitung, Schauspiel, Musik und Publikum. Diese werden nun näher erläutert.

## *Leitung*

Die/der Leiter/in hat während der Playback-Theater Veranstaltung eine sehr präsente Rolle. Salas beschreibt den/die Leiter/in unter anderem als Orchesterdirigent/in, der/die das Zusammenspiel aller Teilnehmenden ermöglicht und die Aufgabe hat, die Aufmerksamkeit von Schauspielenden und Zuschauenden zu bündeln. Sie ist außerdem für das Aufbauen einer „intimen, wenn auch kurzlebigen Beziehung zu den Erzähler[/inne]n“ (Salas 1993: 90) zuständig. Das bedeutet, dass

„in jedem Kontext [...] das Geschick und die zwischenmenschlichen Fähigkeiten des Leiters [/der Leiterin] unabdingbar für gelungenes Playback [sind]. Die Rolle des Leiters [/der Leiterin] verkörpert innerhalb und außerhalb der Aufführung die Verschmelzung von Kunst und sozialer Aktion“ (Salas 1999: 41).

Hierbei wird deutlich, dass diese Rolle viel Verantwortung im Hinblick auf den zeitlichen Ablauf des Geschehens auf der Bühne und die Interaktion mit dem Publikum hat, denn die Leitung stellt das verbindende Element zwischen Erzählenden, Schauspielenden und Zuschauenden dar. In Bezug auf das Publikum ist es entscheidend, dass die Leitung die Vielfältigkeit und Heterogenität des Publikums wahrnimmt und sie in das Thema oder die Themen der Aufführung mit einbezieht. Laut Salas ist die Aufgabe des/der Leiter/in „in enger Verbindung [...] mit der sich entwickelnden Dynamik im Publikum, mit den Themen, die auftauchen, mit den Geschichten, die vielleicht nicht erzählt werden und dennoch präsent sind“ (ebd.: 32), zu bleiben. So vermerkt Day, dass die Leitung

„ein Gespür für die sozialen Untergruppen im Publikum entwickeln und Aufmerksamkeit dafür wecken [muss], welche Art von Menschen durch diejenigen repräsentiert wurden, die freiwillig auf dem Erzählerstuhl Platz genommen hatten. Der Leiter[/die Leiterin] bestimmt, wie 'einschließlich' oder 'ausschließlich' sich die Welt der Aufführung gestalten wird“ (Day 1999: 98).

Zentral an der Rolle der Leitung ist daher das Schaffen einer Atmosphäre, „in der alle sich frei fühlen, nach vorn zu kommen und zu erzählen“ (Fox 1999: 139), so Fox. Da nicht alle erzählen können, muss aber die Leitung entscheiden, wer innerhalb der Aufführung zu Wort kommt, welche Geschichten erzählt und gespielt werden und welche Personen, aber auch Themen in das Geschehen der Veranstaltung integriert werden.

## *Publikum*

Im Gegensatz zum konventionellen Theater, in dem die Rolle des Publikums im Beobachten des Geschehens liegt, hat das Publikum beim Playback-Theater eine entscheidende Mitgestaltungsmöglichkeit. Schon zu Beginn spricht die Leitung der Veranstaltung das Publikum direkt an, indem sie es begrüßt und den Anwesenden kurz erklärt, was Playback-Theater ist. Das Publikum weiß nun, dass es aufgefordert ist, Ge-

schichten zu erzählen, die daraufhin von den Schauspieler/innen nachgespielt werden. Oftmals wird nach dieser einführenden Erklärung schon ein persönlicher Kontakt zum Publikum hergestellt, in dem die Leitung den Anwesenden Fragen stellt, wie z.B.: Wer war schon einmal bei einer Playback-Theater-Vorstellung? Danach fragt die Leitung das Publikum nach einer Geschichte zu einem von ihr vorgegebenen Thema. Die Anwesenden haben nun die Möglichkeit sich zu melden und eine Geschichte von sich zu erzählen. Abhängig von der gewählten Erzählortes der Playback-Theater-Gruppe bleiben die Erzählenden entweder auf ihrem Sitzplatz sitzen und erzählen von dort aus, oder werden zu einem Sitzplatz vor oder auf der Bühne gebeten, um von dort aus ihre Geschichte zu erzählen. In dem Moment, in dem sie zu erzählen beginnen, kommen sie von einer passiven Rolle des Zusehers/der Zuseherin zu einer aktiven Rolle des Autors/der Autorin ihrer persönlichen Geschichte. So können sie auch die Schauspieler/innen der Charaktere der Geschichte auswählen. Nachdem die Geschichte szenisch dargestellt wurde, wird der/die Erzähler/in gefragt, ob es so gepasst hat und ob etwas am Spiel geändert werden soll. Ein/e Zuseher/in einer Playback-Theater-Veranstaltung hat damit die Möglichkeit sowohl Autor/in als auch Zuseher/in des Gespielten zu sein und kann daher in Anlehnung an Boals (1998: 67) Begriff des „spectactor“ als „spectauthor“, also als „Zuschautor/in“, bezeichnet werden. Als diese/r Zuschautor/in kann er/sie das Geschehen auf drei Ebenen erleben: Einerseits während des Erzählens, dann als Zuseher/in der eigenen Geschichte und auch als Zuseher/in der Geschichten anderer Erzähler/innen.

### *Schauspiel*

Nachdem der/die Erzähler/in die Protagonist/innen der Geschichte den Schauspieler/innen zugeteilt hat und die Schauspieler/innen von der Leitung die Anweisung erhalten haben, in welchem Format die Geschichte gespielt werden soll, setzen die Schauspieler/innen das Erzählte mit dem Mittel der Improvisation um. Improvisiertes Spielen heißt, dass die Schauspieler/innen die Geschichten des Publikums ohne vorherige Absprache unmittelbar nach der Erzählung szenisch darstellen. Als Orientierung stehen ihnen unterschiedliche Spielformate zur Verfügung. Einige von diesen werden im nächsten Kapitel beschrieben.

### *Musik*

Der Einsatz von Musikinstrumenten spielt im Playback-Theater eine wichtige Rolle. Wie die szenische Darstellung im Playback-Theater wird auch die Musik improvisiert. Salas schreibt über die Rolle der Musik, dass sie „Atmosphäre schaffen, Szenen Form geben und vor allem die emotionale Entwicklung einer Geschichte vermitteln [kann]“

(Salas 1993: 112f). Sie wird meist von Musiker/innen gespielt, die die musikalische Improvisation beherrschen. Bevorzugt kommen basslastige und rhythmusorientierte Instrumente, wie z.B. Kontrabass oder Trommel zum Einsatz. Die Musik hat nicht nur eine „expressive Funktion während den Szenen selbst“ (ebd.: 113), sondern auch eine rituelle und zeremonielle Funktion während der gesamten Veranstaltung. Die Musik wirkt nicht nur unterstützend beim Spiel, sondern bestimmt auch den Aufführungsrahmen mit (vgl. ebd.).

## 4.2 Phasen einer Playback-Theater-Aufführung

Der genaue Ablauf, Ort und Kontext einer Playback-Theater-Aufführung variiert von Gruppe zu Gruppe. Es folgt nun zum besseren Verständnis eine Darstellung der Phasen einer Playback-Theater-Vorstellung.

### *Eröffnungsritual*

Das Eröffnungsritual soll laut Salas „die Botschaft [unterstreichen], daß die wirklichen Geschichten von normalen Menschen es wert sind, öffentlich vorgestellt und künstlerisch behandelt zu werden“ (Salas 1993: 44) und soll „eine herzliche und respektvolle Atmosphäre“ (ebd.) schaffen. Der/die Leiter/in der Playback-Theater-Vorstellung tritt als erstes auf die Bühne, begrüßt das Publikum und erklärt ihm, was Playback-Theater ist. Um direkten Kontakt mit dem Publikum aufzunehmen, kann anschließend ein Eröffnungsritual gewählt werden, in dem z.B. der/die Leiter/in Fragen an das Publikum stellt und diese vom Publikum beantwortet werden.

### *Langsamer, minimalistischer Einstieg: Fließende Skulpturen*

Zum Einstieg, und vor allem, um in den Vorgang des „Übersetzen[s] realer Erfahrung in Theater“ (Salas 1993: 46) einzutauchen, ist laut Salas das sehr simple Format der fließenden Skulpturen geeignet. So wird zum Einstieg vorerst nach Gedanken, Gefühlen oder kurzen Erlebnissequenzen und noch nicht nach Erzählungen/Geschichten gefragt. Die Leitung gibt ein Thema vor und bittet das Publikum nach Eingaben. Diese werden von den Schauspieler/innen nacheinander körperlich (in Form von sich bewegendem oder fest gefrorenen Statuen) und/oder stimmlich (in Form von Geräuschen, Worten oder Sätzen) dargestellt, sodass sie am Ende eine gemeinsame (fließende) Statue sind. Dieser „Statuenbau“ dauert maximal eine Minute und ist beendet, sobald die Schauspieler/innen erstarren (vgl. ebd.).

## Szenen

### Erstes Stadium: Das Interview

Die Leitung stellt eine Frage zu einem bestimmten Thema an das Publikum. Die Person, die sich meldet, wird von der Leitung entweder auf die Bühne gebeten, oder von ihrem Sitzplatz aus „interviewt“. Die Leitung fragt den/die Erzähler/in nach den Fakten der Erzählung, d.h. was passiert ist, wo und wie es passiert ist und wer beteiligt war. Die erzählende Person darf die Schauspieler/innen auswählen, die die in der Geschichte vorhandenen Personen darstellen sollen, oder sie kann sich für ihre symbolische Darstellung auch abstrakte, unbelebte Elemente wünschen. Im Anschluss wird das Erzählte von der Leitung noch einmal zusammengefasst wiedergegeben und danach den Schauspieler/innen das Spielformat der zu spielenden Szene mitgeteilt (vgl. Salas 1993: 47f).

### Zweites Stadium: Die Vorbereitung

Die Handlung beginnt mit dem Einrichten der Bühne, die Musik beginnt zu spielen und die Schauspieler/innen nehmen ihre Position ein. Es können einfache Requisiten, wie z.B. Tücher verwendet werden.

### Drittes Stadium: Die szenische Darstellung

Die Geschichte wird je nach Vorgabe in einem gewissen Format dargestellt. Bei dem Spielformat „Geschichte im Mittelpunkt“ steht z.B. die Hauptperson der Geschichte in der Mitte und weitere Personen oder auch Gegenstände und Gefühle treten mit ihr in Dialog. Die Szene wird beendet, indem die Schauspieler/innen erstarren und die Musik einsetzt. Das Publikum applaudiert.

### Viertes Stadium: Die Anerkennung

Die Schauspieler/innen wenden sich in ihrer Bühnenposition der erzählenden Person zu. Diese Zuwendung soll laut Salas „eine Geste der Bescheidenheit und des Respekts und des Muts, zu ihrer Aufführung zu stehen, mag sie auch unvollkommen sein“ (Salas 1994: 50), zum Ausdruck bringen.

### Fünftes Stadium: Rückgabe an die erzählende Person

Nun treten Erzählende und Leitung wieder in den Vordergrund, indem die Leitung den/die Erzähler/in fragt, ob die Darstellung der Geschichte in Ordnung war, ob sie wiedererkannt werden konnte oder an ihrer Darstellung etwas geändert werden soll. Die erzählende Person hat auch die Möglichkeit den Ausgang ihrer Geschichte zu verändern, wenn sie es will. Sollte dies nicht der Fall sein, schließt die Leitung die Ge-

schichte ab, indem sie sich bei der erzählenden Person bedankt und diese wieder ihren vorherigen Sitzplatz einnimmt. Die Möglichkeit der Veränderung der Geschichte, meint Salas, bieten sie „immer seltener an, im Vertrauen darauf, daß die größere Geschichte sich zu einem Ganzen verknüpft“ (Salas 1993: 52), in dem z.B. „eine Geschichte mit einem schmerzlichen Ende in der Geschichte eines anderen Erzählers [einer anderen Erzählerin] so etwas wie eine heilende Ergänzung findet“ (ebd.). Salas geht damit davon aus, dass die Auswahl der Geschichten, die erzählt werden, als eine Art Dialog verstanden werden kann (vgl. ebd.).

### *Abschlussritual*

Nachdem ca. zwischen 4 und 8 Geschichten erzählt und nachgespielt wurden, wird oftmals ein Abschlussritual gewählt, das die Geschehnisse des Abends und vorgekommene Themen oder Aussagen gebündelt zusammenfasst, z.B. im Format der „fließenden Statuen“.

## 4.3 Einflüsse auf die Entwicklung des Playback-Theaters

Die Idee von Playback-Theater wurde von Jonathan Fox und Jo Salas in den 1970er Jahren in den USA initiiert und im nationalen und internationalen Austausch mit Einzelpersonen sowie Gruppen weiterentwickelt. Aus den Biographien von Fox und Salas entnimmt Dauber, dass die Idee des Playback-Theaters aus zwei Strömungen der 1970er Jahre in den USA entstand:

„[Der] Kultur des politischen Widerstands, wie sie ihren Ausdruck fand in einer 'befreienden Pädagogik' und der damit verbundenen Überwindung einer 'Kultur des Schweigens' (FREIRE)“, sowie der „Suche nach Alternativen zur industriellen Versorgung mit vorfabrizierten Gütern und Dienstleistungen“ und damit „nach einem einfacheren, 'konvivialen', gemeinschaftsorientierten Lebensstil (ILLICH)“ (Dauber 1999: 81).

In der Auseinandersetzung mit den Riten in Nepal machte Fox die Erfahrung, dass Geschichtenerzählen im Ritual und Theater eine starke Präsenz im gemeinschaftlichen Leben hat. Diese Funktion des Geschichtenerzählens wollte er mit dem Playback-Theater in die westliche Gesellschaft tragen. So benennt Salas Playback-Theater als ein

„Theater, das unserer heutigen Gesellschaft etwas von der integrativen sozialen Funktion des Geschichtenerzählens und ästhetischer Rituale früherer Zeit wiedergibt“ (Salas 1993: 9).

Da die Einflüsse relevant sind für das Verständnis der Entwicklung und Intention des Playback-Theaters, wird in Folge noch näher auf die ideologischen Hintergründe und

die Debatten der 1970er Jahre eingegangen. Vor allem Morenos Konzept des Psychodramas hatte einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung des Playback-Theaters. Fox erfuhr 1973 in einer Psychodramasitzung in Beacon, New York, von dem Einsatz von Morenos Stegreiftheater in Wien und fand darin ein Konzept, das „moderne Sozialethik, dramaturgische Improvisation und alte mündliche Erzähltradition“ (Fox 1999: 11) verband.

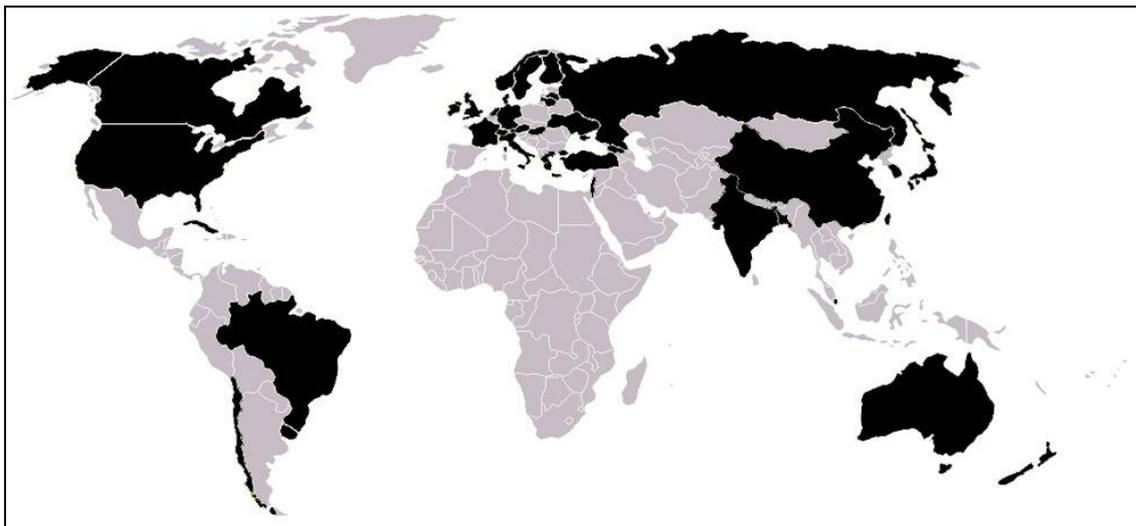
Als Regisseur der Theatergruppe „It's All Grace“ begann Fox mit einigen ihrer Mitglieder und Kolleg/innen seines Psychodrama-Netzwerks die Idee des Playback-Theaters umzusetzen (vgl. Fox 1999: 11, 232). In den Proben spielten sie ihre eigenen Geschichten nach und gaben auch erste öffentliche Vorstellungen. So schreibt Fox:

„Our first performance was for family and friends, the second on a children's hospital ward, the third at an academic conference. At each we came on stage with nothing but our readiness to enact the thoughts, feelings, memories, and experiences of whoever wanted to tell. Our first five years of practice enabled us to learn that indeed people's everyday concerns could be dramatized with power“ (Fox 2004: 2).

Dennis (2004: 14f.) teilt Salas Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Playback-Theaters in drei Phasen ein: Das Experimentieren mit Fox' Schauspieler/innengruppe, die „Ursprüngliche Playback-Theater-Gruppe“ genannt, stellt für Dennis die *erste Phase* der Entwicklung (1975-1980) dar. Dies fand unter anderem im internationalen Austausch mit Australien und Neuseeland statt, und stellte laut Salas einen Wendepunkt ihres Schaffens dar, indem die Praxis von anderen Gruppen aufgegriffen und angewandt wurde (vgl. Salas 1993: 22ff.).

In der *zweiten Phase* der Entwicklung (1980er Jahre) ging es vor allem um qualitative Fragen, wie z.B. der Frage, was durch Playback-Theater erreicht werden könne. Außerdem setzten sich Fox und Salas damit auseinander, wie es möglich wäre, sich künstlerisch und im Hinblick auf interaktive Kriterien weiterzuentwickeln (vgl. Salas 1999: 36). In Folge fand die Praxis von Playback-Theater auch Verbreitung in Europa und Asien. Gegen Ende der 1980er Jahre war der Bekanntheitsgrad so gestiegen, dass die „ursprüngliche Gruppe“ nicht nur Playback-Theater spielte, sondern dieses auch unterrichtete. So schreibt Salas: „Für manche wurde das Playback-Theater zum Beruf. Wir erhielten Stipendien und konnten Gehälter zahlen“ (Salas 1993: 27). Der Aufwand der finanziellen Organisation stellte sich jedoch als zu groß dar, dass der Beschluss gefasst wurde, die „ursprüngliche Gruppe“ aufzulösen (vgl. ebd.: 28). Die Schwierigkeit der Lukrierung von Fördermittel lag laut Fox an der nicht eindeutigen disziplinären Zuordenbarkeit von Playback-Theater. Dieses schien nicht „in die gängigen Kategorien von Kunst zu passen“ (Fox 1999: 12), sondern war in grenzüberschreitenden, interdisziplinären Feldern zwischen „Kunst, Psychologie und Pädagogik“ (ebd.) angesiedelt. Die *dritte Phase* beginnt laut Dennis mit der Gründung des „International

Playback Theatre Network“ (IPTN), das 1990 im Sinne einer „centralised school of instruction and the formation of an international body“ (Dennis 2004: 15) etabliert wurde. Ziel dieser Plattform ist, Playback-Theater zu verbreiten und Überblick und Orientierung im Hinblick auf die internationale praktische sowie theoretische Auseinandersetzung anzubieten (vgl. International Playback Theatre Network 2011).



**Abb. 2:** Mitgliedsländer des IPTN (International Playback Theatre Network 2011)

Die Einflüsse auf die Entwicklung des Playback-Theaters können grob auf zwei Bereiche zurückgeführt werden. Zum einen zählt hierzu die vorliterarische Tradition des Geschichtenerzählens. So bestand Fox' Motivation unter anderem darin, die Tradition des Geschichtenerzählens vorliterarischer Gesellschaften in unsere heutige Zeit wieder einzuführen. Laut Fox lag die Funktion dieser Geschichten nicht nur in der Unterhaltung, sondern auch darin, dass durch sie Wissen weitergetragen und damit im kollektiven Gedächtnis gespeichert werden konnte (vgl. Fox 1999: 10f.). Die Entwicklung dieser neuen Theaterform war vor allem geprägt von Fox' Auseinandersetzung mit dem Ablauf der Überlieferung mündlicher Epen. Fox schreibt dazu:

„Mit diesem neuen Playback Theater, bei dem die Menschen ihre eigenen Geschichten dargestellt sehen und mit ihren Nachbarn Aspekte ihres Alltagslebens und ihrer tief empfundenen Anliegen und Sorgen teilen konnten, wurde es aus meiner Sicht nach möglich, einen antiken Brauch in die Gegenwart zu übertragen. Wobei da, wo in traditionellen Gesellschaften allseits bekannte und von der gesamten Sippe verehrte Götter und Helden besungen wurden, wir von uns selbst singen wollten, in unserer ganzen Alltäglichkeit. Es war meine Hoffnung und tiefe Überzeugung, daß wir in diesem Prozeß eine derartige Ergriffenheit erleben würden, als ob wir mit „den Göttern“ selbst in Kontakt wären, und daß eine versprengte Gemeinde sich schließlich zusammenfinden würde“ (Fox 1996: 4).

Fox (1996) sieht im Playback-Theater eine „Renaissance einer alten Tradition“. Er greift damit auf nichtliterarische Traditionen zurück, um sie mit dem Wesen und Ziel seines nichtschriftlichen Theaters zu verbinden. Leider gibt Fox keine genauen Informationen zu seinen Studien vorliterarischer Traditionen im ostasiatischen Raum. Daher kann in dieser Arbeit dieser Einfluss nur erwähnt, jedoch nicht näher ausgeführt werden.

Ein weiterer Einfluss für die Entwicklung des Playback-Theaters stellt das progressive Gedankengut der 1960er/70er Jahre dar. Hierbei ist es vor allem notwendig die Theorie von Jakob Levy Moreno, der ausgehend vom Stegreiftheater das Konzept des Psychodramas entwickelte, zu erörtern. Des Weiteren gelten die pädagogische Praxis sowie das Erziehungsprinzip der „Bewußtmachung“ des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ sowie die daran anknüpfende Theorie und Praxis des „Theaters der Unterdrückten“ des Theaterschaffenden Augusto Boal als maßgebliche Einflussfaktoren der Entwicklung des Playback-Theaters.

#### 4.3.1 Jakob Moreno: Vom Stegreiftheater zum Psychodrama

In Bezug auf Morenos Person sind in der Literatur verschiedene Meinungen zu finden. So wird Moreno einerseits von Buer als „Genie“ (Buer 2000: 173) bezeichnet, von Marschall jedoch auch kritischer als „originelle[r] Denker, Theatermann und Therapeut, der in mancher Hinsicht sich selbst und seine Lehre überschätzt“ (Marschall 1988: 93). Beide Autor/innen stellen fest, dass Morenos starke Religiosität auf seine Lehren einen großen Einfluss hatte, was unter anderem ein Grund sein könnte, dass die Wissenschaft diesen mit geringerer Ernsthaftigkeit begegnete.

Jakob Levi/Levy (die Schreibweise variiert) wurde 1889 in Bukarest geboren und war „rumänischer Staatsbürger jüdischer Religion“ (Marschall 1988: 11). Levi nahm den Namen seines Vaters „Moreno“ (zu Deutsch „der von Gott Gesandte“) an und übersiedelte 1894 mit seiner Familie nach Wien. Dort studierte er Philosophie und Medizin. Während seiner Studienzeit zwischen 1907 und 1913 begann Moreno in Wiener Parkanlagen mit Kindern darstellende Stegreif- und Märchenspiele zu improvisieren, woraus er in Folge seine Theorie der Spontaneität und Kreativität ableitete. Zu dieser Zeit hatte die Bedeutung des Spiels im Zuge der Reformpädagogik stark an Relevanz gewonnen (vgl. Buer 1999: 35). Weiters beschäftigte sich Moreno mit den sozialen Bedingungen von Randgruppen der Gesellschaft, z.B. von Prostituierten, und arbeitete mit Migrant/innen in einem Flüchtlingslager. Diese Erfahrungen stellten unter anderem auch die Grundlage für seine Überlegungen zur „Soziometrie“ dar, die zwischenmenschliche Beziehungen zu erfassen versucht (vgl. Marschall 1988: 12).

Im Jahr 1921 gründete Moreno in der Maysedergasse 2 im 1. Wiener Bezirk eine private Stegreiftheater-Gruppe, mit der er die Idee seines neuen Theaterkonzepts umsetzen wollte. Schon damals lehnte Moreno das strikte Festhalten an literarischen Vorlagen ab und war bemüht die Barriere zwischen Schauspielenden und Publikum zu überbrücken, um das aktive Mitgestalten aller Beteiligten zu fördern. Sein Raumkonzept bestand aus vielen kleinen Teilbühnen. Indem die zentrale Bühne aufgespalten wurde, entstand ein dezentralisiertes Spiel mit vielen Spielzentren, was für die damalige Zeit ein neuartiges Konzept darstellte (vgl. Marschall 1988: 15). Dieses Spielzentrum musste Moreno nach einiger Zeit wieder schließen. Aus seinen theatertheoretischen Konzepten und der Praxis des Theaterspiels entwickelte sich Schritt für Schritt die Idee des Psychodramas, die für ihn eine „(mögliche) Therapieform“ darstellte. 1924 publizierte er „Das Stegreiftheater“ (vgl. ebd.: 13). 1925 übersiedelte Moreno in die USA und beschäftigte sich in seinen wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen mit Gruppenpsychotherapie, Psychodrama und Soziometrie. Im Jahr 1928 eröffnete Moreno eine private psychiatrische Praxis. Von da an befasste er sich nicht mehr mit „reinem Stegreiftheater“, sondern ausschließlich mit therapeutischem Theater und es kam zur Entwicklung des Psychodramas, welches im Gegensatz zum Stegreiftheater ausschließlich individuelle Konfliktsituationen behandelt (vgl. ebd.: 49ff). Aufgrund seiner Tätigkeit auf der Straße und der Bühne, und damit der „direkten Begegnung“ mit Menschen, brachte Moreno die sogenannte „Behandlung“, die sonst im Ordinationszimmer ablief, in den öffentlichen Raum. Dadurch eröffnete er gleichzeitig einen breiteren Zugang zu psychotherapeutischen Behandlungen. Die Teilnehmenden konnten selbst entscheiden, inwieweit sie sich auf den psychodramatischen Prozess einlassen wollten (vgl. Buer 1999: 33).

### *Zu Theorie und Werk*

Moreno erörtert vor allem in seinen frühen Werken seine religiösen Überzeugungen, die ihm zufolge die Basis seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzungen darstellen. Gott ist für Moreno der „Schöpfer kreativer Prozesse, die ständig in der Natur und im Menschen stattfinden“ (Marschall 1988: 27). Hierbei geht Moreno nicht von einer vollendeten Schöpfung aus, sondern ist davon überzeugt, dass jeder Mensch zum Schöpfer werden und seine eigene Rolle kreativ gestalten kann. Moreno sieht den unmittelbaren Bezug zu Gott in der Begegnung von Menschen gegeben. Moreno sieht sich selbst als „Auserwählten“ und „Propheten“, der die Aufgabe hat „die Menschen durch die Begegnung mit Gott zur schöpferischen Selbstverwirklichung [zu führen]“ (ebd.: 28), so Marschall. Moreno sieht den Menschen als Teil des Kosmos und die zwischenmenschliche Begegnung als den zentralen Aspekt des Lebens. Denn erst in der

Begegnung eines Gegenübers kann der Mensch sein eigenes Selbst konstituieren.<sup>16</sup> Für Moreno sind Kreativität und Spontaneität die wesentlichen Fähigkeiten des Menschen, die es zu wecken gilt. Moreno vergleicht die Freisetzung von Kreativität mit einem schlafenden Dornröschen, das zur Erweckung den küssenden Prinzen, in diesem Falle der Spontaneität, bedarf, denn ohne Spontaneität sei Kreativität nicht möglich (vgl. Moreno 1954: 439). Das von ihm entwickelte Stegreiftheater bedarf dieser Spontaneität.

„Die Bedeutung des Stegreiftheaters liegt vor allem in der Betonung des Augenblicks. Das Stegreiftheater produziert das Geschehen des Augenblicks, erschafft so ständig neue Inhalte. Das „alte Theater“ schließt den Entstehungsprozeß des Stückes, die Inszenierung von der Aufführung ab. Das Stegreiftheater hingegen zeigt den Prozeß der Entwicklung ungekürzt, unmittelbar dem Publikum. [...] Der Stegreifspieler thematisiert seine Person, seine individuelle Lage. Unter Lage versteht Moreno einen psychischen Zustand, Angst, Traurigkeit. Begegnung zweier Bewußtseinslagen ergibt einen Konflikt, eine Begegnungslage, die mimisch darstellbar ist. [...] In Morenos Stegreiftheater wird sich der Mensch seiner Lagen, seiner Konflikte bewußt, kann sie ausagieren. Im traditionellen Theater hingegen nimmt der Darsteller fremde Inhalte auf, die er als Grundlage, als Material seiner Gestaltung verwendet“ (Marschall 1988: 41).

Moreno unterscheidet drei verschiedenen Reaktionsformen der Spontaneität. Es obliegt der Gesellschaft zu bewerten, ob gar keine Reaktion vorliegt oder ob die Reaktion adäquat oder inadäquat ist. Er versteht Spontaneität, insofern sie immer einem Urteil und einer Qualitätsbestimmung unterliegt, in einer sogenannten „Kulturkonserve“ eingebettet (vgl. Marschall 1988: 24; Moreno 1967: 440).

„Das Urteil über Form und Inhalt der kreativen, spontanen Handlungsweise fällt die Sozietät. Die Gesellschaft bestimmt den Wert einer Handlung, gibt bestimmte Handlungsmuster vor“ (Marschall 1988: 24).

Moreno sieht auch Krankheit als spontane Reaktion auf bestimmte Problemlagen in der Lebenswelt. Für ihn ist aber der Begriff Krankheit eine innerhalb einer „Kulturkonserve“ erzeugte Konstruktion. Seiner Auffassung nach trägt jeder Mensch sogenannte „Psychosen“ in sich, die bei manchen Menschen zum Ausbruch kommen und bei anderen nicht. Im Gegensatz zur Gesellschaft sieht Moreno Krankheiten und Psychosen und die damit verbundenen gesellschaftlich abweichenden Verhaltensweisen als „kreative Momente“ (vgl. ebd.: 25f.).

Ziel des psychodramatischen Spiels ist das Erlangen einer sogenannten „Katharsis“, einer Befreiung. Im Hauptfokus steht die sogenannte Aktionskatharsis, d.h. die des/der Protagonisten/in. Neben der Aktionskatharsis finden laut Moreno noch die Gruppenka-

---

<sup>16</sup> Diese Auffassung liegt nahe an der dialogischen Philosophie Martin Bubers. Dieser stellt die Begegnung der Mitmenschen in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung, wobei der Mensch, wie auch in Morenos Theorie, erst durch die Begegnung zu sich selbst findet (vgl. Buber 1997).

tharsis der Mitwirkenden und die Observationskatharsis der Zusehenden statt, indem Identifikation mit den dargestellten Anteilen erfolgt (vgl. Marschall 1988: 64f). Morenos auf Katharsis abzielende therapeutische Arbeit ist nach seiner Auffassung auch in jeder anderen Theaterform als Bestandteil zu finden (vgl. ebd.: 86). Moreno geht in seiner Theorie des Psychodramas davon aus, dass

„Spiel als Mittel zur Konfliktbewältigung [...] notwendig [wird], wenn psychische Grenzsituationen auftreten, die für den Betroffenen selbst, für die unmittelbaren Mitmenschen unerträglich, ausweglos erscheinen“ (ebd.: 54).

Laut Marschall ist der therapeutische Ansatz für das Wesen des Psychodramas bestimmend, in dem es mithilfe des Mediums des spontanen, dramatischen Spiels die „Freisetzung und Befreiung der schöpferischen Fähigkeit des Menschen und seiner Entfaltung in Raum und Zeit“ (ebd.: 58) initiiert, mit dem Ziel einer „vollkommenen Katharsis“ (ebd.). Laut Marschall zeichnet „[d]as Psychodrama [...] den Weg der Psychose nach, aber in einem abgesicherten Freiraum, in dem die Gesetze und Bedingungen der Alltagsrealität nicht gelten“ (ebd.). Dadurch können traumatische Erlebnisse abregiert und ausgelebt, sowie neue Verhaltensmuster erprobt werden (vgl. ebd.).

Mithilfe der therapeutischen Leitung als Funktion der Spielleitung, den Hilfs-Ichs und der Gruppe soll der/die Protagonist/in, „Zugänge zu Ursachen und Verständnis seelischer Verletzungen“ (ebd.: 60) erhalten, sodass „Zukunftsperspektiven“ erarbeitet werden können. Die Aufgabe des/der Therapeuten/in ist die Beobachtung und Leitung. Die Hilfs-Ichs dienen zur Verstärkung der Gruppenleitung sowie auch der Darstellung des/der Protagonisten/in, indem sie helfen „Gestalten und Symbole zu verkörpern“ (ebd.: 61), sodass der/die Protagonist/in durch das Erkennen seiner Strukturen und Grenzen sich selbst wieder als „geschlossenes Individuum“ wahrnehmen kann. Spannend ist hierbei, dass für GruppenteilnehmerInnen Identifikation mit dem Protagonisten/der Protagonistin möglich ist, indem

„[d]ie Teilnehmer[/innen] [...] in den Problemsituationen, die der Protagonist [/die Protagonistin] darstellt, eigene Erfahrungen und Erlebnisse [erkennen]. Die Gruppe sieht sich selbst in einem kollektiven Syndrom auf der Bühne gespielt“ (ebd.), so Marschall.

Marschall beschreibt folgende Phasen des Ablaufs einer Psychodrama-Sitzung:

1. „Erwärmungsphase“ - mithilfe von Spielen soll die Aktivierung, das Kennenlernen und Kontaktaufnahmen der Gruppe initiiert werden.
2. „Spielphase“ - hierbei können zahlreiche Techniken (wie u.a. Doppeln, Spiegeln, Rollenwechsel, Monolog) angewandt werden, um die Darstellungsformen des Protagonisten/ der Protagonistin zu unterstützen.

3. „Abschlussphase“ - im Anschluss findet ein Gruppengespräch statt, um die dargestellten Handlungsinhalte und Verhaltensweisen bewusst zu machen und zu klären (vgl. Marschall 1988: 58f).

#### 4.3.2 Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten

Die Bildungstheorie Freires lässt sich auch im Playback-Theater wiederfinden. Sein bildungstheoretischer Ansatz fordert eine Gleichberechtigung zwischen Lehrenden und Lernenden. Paulo Freire wurde 1921 im Nordosten Brasiliens in der Hauptstadt Recife geboren. 1928 übersiedelte Freire mit seiner Familie u.a. aufgrund der wirtschaftlichen Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise der 1920er Jahre und des damit verbundenen sozialen Abstiegs in die nahegelegene Hafenstadt Jaboatao (vgl. Rösch 1987: 29). Rösch merkt an, dass sich zu dieser Zeit

„[d]ie Mehrheit der Lateinamerikaner/[innen] [...] am unteren Ende der Gesellschaftspyramide, politisch ohne Stimme, ohne Bildung und ohne Möglichkeit, sich ihrer Situation bewußt zu werden[, befanden]“ (ebd.: 17).

Auch Freire war von diesen prekären ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen Brasiliens betroffen. Durch den frühen Tod seines Vaters musste er außerdem zum Lebensunterhalt der Familie beitragen und konnte nicht immer zur Schule gehen. Aufgrund dieser Erfahrungen beschloss Freire sein Leben „dem Kampf für die Hungernden“ zu widmen. Freire studierte Recht und wurde Anwalt, erkannte jedoch bald, dass das Recht in erster Linie als Instrument verwendet wird, um die Besitztümer der Reichen zu verteidigen. So gab er den Beruf auf, studierte Erziehungswissenschaften und wurde Professor für Geschichte und Philosophie der Pädagogik an der Universität Recife und 1969/1970 an der Universität Harvard (vgl. ebd.). Er wurde Leiter der Abteilung für Erziehung und Kultur im „Sozialdienst der Industrie“, die für die soziale Infrastruktur für Industriearbeiter/innen verantwortlich war (vgl. ebd.: 31). Paulo Freire verstarb 1997 in Sao Paolo.

#### *Zu Theorie und Werk*

Im Zuge seiner Leitung der Abteilung für Erziehung und Kultur kam Freire in Kontakt mit den sozialen Problemen der Arbeiter/(innen), wobei sein Hauptanliegen war, durch direkten Dialog demokratische Erziehung zu vermitteln, so Rösch (vgl. ebd.).

„Die Arbeit in dieser Institution, die ungezählten Gespräche mit den Arbeitern und ihren Familien, die direkte Konfrontation mit ihrer Not, die Fahrten aufs Land und die Thematisierung aktueller Fragen in den Elternzirkeln führte Paulo Freire zunehmend zu der Erkenntnis, daß er als Lehrer des Volkes zuerst Lernender des Volkes werden müßte“ (ebd.: 32f.).

Indem Freire anstatt Antworten zu geben, zuhörte und weitere Fragen stellte, ermutigte er die Teilnehmenden ihre Probleme selbständig zu reflektieren und verfolgte damit das Ziel „die Erfahrung von Selbstregierung und politischer Teilnahme zu fördern“ (Rösch 1987: 33). So wollte Freire eine Bewusstheit über die Zusammenhänge von regionalen, nationalen und privaten Schwierigkeiten schaffen (vgl. ebd.: 33f.). Freire formulierte in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ eine Theorie über Existenz, Erhalt und Bruch von. Diese beschreibt er anhand der gesellschaftlichen hierarchischen Verhältnisse dieser Zeit und zeigt diese hierarchischen Verhältnisse auch im erzieherischen/pädagogischen Verhältnis von Schüler/innen und Lehrer/innen auf. Mit dem Anliegen ein Bewusstsein der Unterdrückten über ihre unterdrückte Situation zu schaffen, um in Folge Sprache für sie zu finden und gegen die hierarchischen Verhältnisse zu arbeiten, entstand Schritt für Schritt Freires bekannte Alphabetisierungsmethode (vgl. ebd.: 37). Alphabetisierung war zu dieser Zeit der erste Schritt hin zur Demokratisierung, da nur Menschen, die lesen und schreiben konnten, berechtigt waren zu wählen. Sein Anliegen war, den Menschen durch die aktive Teilhabe am Alphabetisierungsprozess auch gleichzeitig ein Bewusstsein von der kulturellen, sozialen und politischen Lage Brasiliens zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Im Vorwort zur „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973) interpretiert Lange Freires Ansicht von Lernen als Prozess des Wiedergewinnens der eigenen Sprache. Für den/die Schüler/in sei nach Freire, Lernen

„nicht das „Fressen“ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion“ (Freire 1973: 14).

Seiner Ansicht nach ist die Alternative zur „depositären Erziehung“, innerhalb derer die Schüler/innen als Unwissende von Lehrer/innen als Wissende belehrt werden, ein „Bewußtmachen“. Die lehrende Person übernimmt hier nicht mehr die Rolle der/des Lehrers/in, sondern wird im Dialog mit dem/der Schüler/in selbst belehrt, und vice versa (ebd.: 65). Laut Freire ist

„[n]ur der Dialog, der kritisches Denken erfordert, [...] auch in der Lage kritisches Denken zu erzeugen. Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation, und ohne Kommunikation kann es keine wahre Bildung geben“ (ebd.: 76).

Demnach beginnt der „dialogische Charakter der Bildung als Praxis der Freiheit“, wenn sich zuerst der/die Schüler/in fragt, worüber er/sie in Dialog treten will. Denn, „[s]ich mit dem Inhalt des Dialogs beschäftigen heißt [...] eigentlich sich mit dem Programminhalt des Bildungsvorgangs zu beschäftigen“ (ebd.), und damit selbst zu bestimmen, was zum Thema ihrer Auseinandersetzung wird. Hierbei wird ein neues Verständnis von Bildungsarbeit, und damit eine neue Rolle der Teilnehmenden, deutlich. So schreibt Freire:

„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A *für* B oder von A *über* B vollzogen, sondern vielmehr von A *mit* B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft“ (Freire 1973: 77).

Dieser Prozess kann daher nie abgeschlossen sein, genauso wenig, wie der Mensch niemals einen vollendeten Charakter besitzen kann, wodurch Bildung immer in der Praxis neu entsteht und gleichzeitig dessen Inhalte immer wieder neu bestimmt werden (vgl. ebd.). Freire schließt sich einer humanisierenden Pädagogik an und formuliert ihr revolutionäres Potential, indem ihre

„Methode nicht länger ein Instrument [ist], mit dessen Hilfe die Lehrer[innen] (in diesem Fall die revolutionäre Führung) die Schüler[innen] (in diesem Fall die Unterdrückten) manipulieren können, weil sie das Bewußtsein der Schüler[innen] selbst zum Ausdruck bringen. [...] Dementsprechend muss eine revolutionäre Führung eine ko-intentionale Bildung praktizieren. Lehrer[innen] und Schüler[innen] (Führung und Volk), ko-intentional gegenüber der Wirklichkeit, sind beide Subjekt nicht nur bei der Aufgabe, die Wirklichkeit zu enthüllen und dadurch zu ihrer kritischen Erkenntnis zu kommen, sondern in der Aufgabe, diese Erkenntnis neu zu schaffen“ (ebd.: 54f.).

Der Bildungsprozess als dialogisches Prinzip stellt eine seiner zentralen Anliegen dar. So benennt Freire

„Bildung als Praxis der Freiheit [...] [, welche] im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft [...] bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt“ (ebd.: 66).

In diesem Prozess des „Bewusstmachens“ hin zu einer sogenannten „Bewusstseinsbildung“ besteht die Möglichkeit sich vom Objekt im Zuge von Reflexion zu distanzieren und dieses aus einer weiteren Entfernung zu betrachten. Indem daraufhin eine erneute Hinwendung zu dem betrachteten Objekt stattfindet, kann es auch in Folge einer Aktion verändert werden (vgl. Rösch 1987: 52).

Freires Theorien haben die theaterpraktische Arbeit von Boal wesentlich beeinflusst. Die Theaterarbeit Boals hatte wiederum Einfluss auf Fox' und Salas' Konzept des Playback-Theaters.

### 4.3.3 Augusto Boal: Theater der Unterdrückten

Boal führte Freires Gedankengut weiter und setzte es in Theaterarbeit um. Boal zeigt vor allem Möglichkeiten auf, alle Menschen, d.h. auch die von der Straße, zu Wort kommen zu lassen. Dauber schreibt über Freire und Boal:

„Beiden gemeinsam ist ein dialogischer Ansatz, dessen Ziel darin besteht, durch eine kritische Untersuchung der Wirklichkeit und deren unterdrückerischen Strukturen – samt ihrer Widerspiegelungen im Bewusstsein der Menschen – Wege zu finden, in denen Menschen ihre Erfahrungen von Entfremdung authentisch zur Sprache bringen können und damit politisch handlungsfähig werden“ (Auque-Dauber/Dauber, o. J.).

Augusto Boal wurde 1931, d.h. zehn Jahre später als Paulo Freire, in Rio de Janeiro, Brasilien geboren. In den 50er Jahren studierte er Chemie und Theaterwissenschaften in New York und wurde 1956 zum künstlerischen Leiter des „Theatro de Arena“ in Sao Paulo (vgl. Haug 2005: 44). In dieser Zeit war das „Theatro Brasileiro de Comédia“ (kurz: TBC) in der Theaterszene vorherrschend. Dieses stellte eine aus Europa importierte Kunst dar, indem italienische Regisseure und Bühnenbildner engagiert wurden und den Schauspielern ein europäischer Akzent angelehrt wurde. Theater hatte hierbei das Ziel, das Publikum von ihrer bedrückenden Realität, die von Armut und Hungersnot geprägt war, abzulenken, wobei diese betroffenen Menschen das Theater kaum besuchten.

Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre wurden die Industrieländer nicht mehr als Vorbilder wahrgenommen, vielmehr stand die Loslösung aus ihrer Abhängigkeit im Zentrum der Aufmerksamkeit. Es kam zur Gründung vieler Volkskulturzentren, in denen es unter anderem auch zum Einsatz von Paulo Freires Alphabetisierungskampagne kam und Augusto Boal mit dem „Teatro de Arena“ arbeitete (vgl. ebd.).

Im Dezember 1968 kam es zum zweiten Militärputsch in Brasilien, infolgedessen es unmöglich wurde Volkstheater vor größerem Publikum zu spielen, da laut Boal nur noch unterhaltende Veranstaltungen geduldet waren (vgl. Boal 2002: 28). Wie auch Freire verbrachte Boal einige Zeit im Exil, wo er seine Theatermethoden weiterentwickelte. Ab 1976 führte Boal seine lehrende Tätigkeit in Europa fort und verstarb 2009 in Rio de Janeiro (vgl. Thorau 2002: 15f). Seine Theorie, Methoden und Techniken sind im übergeordneten Begriff des „Theaters der Unterdrückten“ (TdU) wiederzufinden. Mittlerweile hat das „Theater der Unterdrückten“, in weiterführender Literatur auch „Theater der Befreiung“ (TdB) (Haug 2005) genannt, in unterschiedlichen Anwendungsgebieten und in vielen Ländern Einzug gehalten und wird in seiner Praxis stetig weiterentwickelt (vgl. Haug 2005: 43).

## *Zu Theorie und Werk*

Auch Boal befasst sich mit der Beziehung zwischen Unterdrückten und Unterdrückenden, wobei wie bei Freire das Augenmerk auf den Unterdrückten und dem Erkennen und Aufbrechen unterdrückerischer Verhältnisse liegt. So spricht sich Boal gegen „Theater vor dem Volk“ aus, das oftmals sogar ein „Theater gegen das Volk“ darstellt, indem es die Interessen der Herrschenden vertritt, und damit dem (aus der Mehrheit bestehenden) Rest die Sprache nimmt.

„Die reaktionären Regierungen kämpfen um die Gunst dieser schweigenden Mehrheit, die zum Schweigen gebracht worden ist. Wir wollen ihr das Wort zurückgeben. Deshalb machen wir Volkstheater – Theater aus der Perspektive des Volkes“ (Boal 2002: 18), so Boal.

Die Theaterstätte der Volkskulturzentren war so organisiert, dass es Schauspieler- und Dramatikerwerkstätten gab, die sich mit Theorien von Stanislawski und Brecht auseinandersetzten sowie im Kollektiv Stücke schrieben (vgl. ebd.: 12). Die Schauspielenden sprachen „wie der Mann von der Straße“ (ebd.: 11), wodurch deren Authentizität und die Identifikation mit dem Spiel gesteigert wurden. Die erhöhte Bühne wurde durch eine „Rundbühne inmitten der Zuschauer/[innen]“ (ebd.) ersetzt und wurden damit Teil des Geschehens.

Boal entwickelte unterschiedliche Theaterformen: Das „Propagandatheater“ wurde teilweise von den Arbeiter/innen selber verfasst und beinhaltete aktuelle, lokale Themen. Das „didaktische Theater“ hingegen spielte klassische Stücke, wobei es im Gegensatz zum Mobilisierungsgedanken des Propagandatheatere mehr um theoretische und praktische Aufklärungsarbeit ging, indem der „subversive Gehalt“ der im Stück behandelten Themen sichtbar gemacht wurde. Am Ende der Vorstellungen wurden Diskussionen mit dem Publikum über das Gezeigte geführt. Gespielt wurde an verschiedensten Orten, wie auf Lastwägen, in Kirchen oder auf öffentlichen Plätzen (vgl. ebd.: 18ff). Schritt für Schritt wurde die Barriere zwischen Zuschauenden und Spielenden aufgebrochen. Es kommt zu der „Übereignung des Theaters an den Zuschauer“ (ebd.: 14), wie Thorau Boal zitiert, indem das Publikum als aktiv teilnehmendes mit Beginn des „Zeitungstheaters“ das Szenario mitgestaltet. Es entwickelten sich weitere Theaterformen, wie z.B. das „Statuentheater“, „Forumtheater“ oder „Unsichtbares Theater“. So schreibt Thorau, dass das „Theater der Unterdrückten“, wie die „Pädagogik der Unterdrückten“ immer ein Dialog sei, indem wir einander lehren und aneinander lernen (vgl. Thorau 1982: 61). Boal formuliert das Hauptziel der Poetik des Theaters der Unterdrückten und grenzt sich von Aristoteles und Brecht ab. Boals Anliegen war,

„das Volk, den Zuschauer/[der Zuschauerin], das passive Wesen im Theater zum Subjekt zu machen, zum Akteur/[zur Akteurin], zum Veränderer/[zur Verändererin] der dramatischen Handlung. Aristoteles begründete seine Poetik,

in der der Zuschauer[/die Zuschauerin] eine Figur ermächtigt, für ihn[/sie] zu denken und zu handeln. Bei Brecht ermächtigt der Zuschauer[/die Zuschauerin] eine Figur, stellvertretend für ihn zu handeln; das Recht zu denken behält er[/sie] sich selbst vor, oftmals im Gegensatz zur Figur. Im ersten Fall wird „Katharsis“ erzeugt, im zweiten Fall ein Bewußtwerdungsprozeß eingeleitet. Die *Poetik der Unterdrückten* will die Handlung selbst. Der Zuschauer[/die Zuschauerin] ermächtigt keine Figur, stellvertretend für ihn[/sie] zu denken noch für ihn[/sie] zu handeln, im Gegenteil, er[/sie] selbst übernimmt eine Hauptrolle, verwandelt die anfänglich vorgegebene dramatische Handlung, probiert mögliche Lösungen, diskutiert Veränderungsmöglichkeiten. Kurz, der Zuschauer[/die Zuschauerin] probt die wirkliche Handlung. Deshalb meine ich auch, daß Theater zwar nicht in sich selbst revolutionär ist; mit Sicherheit jedoch ist es „Probe“ zur Revolution. Der befreite Zuschauer [/die befreite Zuschauerin], der ganze Mensch, beginnt zu handeln! Unwichtig, daß es in der Fiktion geschieht; wichtig allein, daß er handelt“ (Boal 2002: 43).

So forderte Boal nicht nur wie Brecht eine kritische Distanz zum Geschehen, sondern auch zusätzlich „die größtmögliche Annäherung an den Zuschauer[/die Zuschauerin]“ (Thorau 2002: 14) einzunehmen, d.h. Einfühlung und Reflexion der Situation. Aus diesem Grund führte Boal den „Joker“ ein, der die Vermittlungsperson zwischen Protagonist/innen und Spielenden durch das Geschehen leitet und sich damit auf zwei Ebenen befindet (vgl. ebd.). Boal verfolgte damit

„das Ziel, auf der Bühne wie im Alltag autoritär-monologische Strukturen durch den gemeinsamen Dialog zu ersetzen. Zu diesem Zweck sollte die Trennung von Schauspieler[/inne]n und Zuschauer[/inne]n aufgehoben werden und die Betroffenen auf der Bühne ihre Lösungsvorschläge selbst erproben“ (Weintz In: Boal 1999: 7).

Dadurch verändert sich die Rolle der Zuschauenden. Anstatt passives Publikum zu sein, werden die Menschen aufgefordert, aktive Teilnehmende zu sein, in das Geschehen einzugreifen und es mitzugestalten. Damit wurde Theater als Diskussions- und Handlungsmedium zum Ort des Austausches und Erproben von alternativen Vorschlägen. Theater wurde für alle zugänglich gemacht und jeder anwesenden Person eine Stimme gegeben. Die Bühne wird damit als Ort der Probe für die reale Welt gesehen. Durch die Trennung des Raumes der Schauspielenden und der Zuschauenden, das Entstehen von zwei Zeiten und das gemeinsame Richten der Aufmerksamkeit auf ein Geschehen, entsteht der „ästhetische Raum“, der laut Boal von jedem Menschen geschaffen werden kann (vgl. Boal 1999: 28f). Da laut Boal jeder Mensch ein/e Schauspielende/r ist, „sind wir alle Theater“ (ebd.: 29). Der „ästhetische Raum“ hat aufgrund seiner Eigenschaften die Möglichkeit „den Prozess des Lernens durch Erfahrung [zu] stimulieren. Theater nach Boal ist eine Form von Wissenserwerb“ (ebd.: 30). Somit schreibt Boal dem ästhetischen Raum folgende Eigenschaften zu:

1. Plastizität: Im „ästhetischen Raum“ kann durch das Freisetzen von Erinnerung und Vorstellungskraft alles zu allem werden. Ein Stuhl kann zu einem Flugzeug werden oder zu einem Thron etc. (vgl. ebd.).

2. Affektive Dimension: Der Raum wird mit neuen Bedeutungen gefüllt, erweckt Gefühle und Gedanken. Dieser Raum existiert parallel zum physikalischen Raum und ist daher dichotom. Des Weiteren ist er asynchron, indem er
 

„in der Gegenwart, in der erinnerten Vergangenheit oder in der vorgestellten Zukunft angesiedelt [ist]. Von der Gegenwart aus sieht der Betrachter [/die Betrachterin] auf Vergangenheit oder Zukunft und rückt beides in Bezug zur gegenwärtigen Wahrnehmung“ (Boal 1999: 32).
3. Oneirische (traumerzeugende) Dimension: Durch diese wird das sich Einlassen auf das Theatergeschehen möglich, d.h. „wie der Beobachter[/die Beobachterin] von seiner[/ihrer] eigenen Willenskraft in den Schwindel des Traums[/des Theatergeschehens] gezogen wird und den Kontakt mit dem konkreten, physisch-realen Raum verliert“ (ebd.: 32), so Boal. Diese Dimension kann mit dem von Fox verwendeten Begriff der „Trance“ verstanden werden, die entscheidend ist für das gute Gelingen einer Playback-Theater-Aufführung.
4. Telemikroskopie: Durch die vergrößerte Darstellung im „ästhetischen Raum“, wird es möglich, fokussiert ein Geschehen (oder Aspekte davon) zu erkennen und zu betrachten (vgl. ebd.: 38).
5. Dichotomie: Indem zwei Räume zur gleichen Zeit parallel existieren, ist von einer Entzweiung des Raumes die Rede. Die Spielenden, sowie die Zuschauenden werden laut Boal daher dichotom, indem sie noch sie selbst im physikalischen Raum sind und gleichzeitig im theatralen Geschehen, entweder selbst schauspielend oder zuschauend, beteiligt sind. Dadurch entsteht eine Verdoppelung des „Ichs“. So schreibt Boal, vor allem in Bezug auf sein emanzipatorisches Anliegen, dass dadurch „[d]as 'Jetzt-Ich' [...] das 'Vorher-Ich' wahr[nimmt] und [...] eine antizipierende Vorahnung von einem 'möglichen Ich', einem 'zukünftigen Ich' [hat] (ebd.: 38).

Der emanzipatorische Gehalt des Theaters liegt in der von Boal beschriebenen speziellen Form der Verdoppelung in Form eines Spiegels. Indem eine im wahren Leben erlebte Szene ein zweites Mal „in einer therapeutischen oder theatralischen Situation, vor Teilnehmer[/inne]n einer Gruppe oder einem unbekanntem Publikum“ (ebd.: 34) durchlebt wird, wird laut Boal eine Art „Re-Emotion“ hervorgerufen. Das erste Erleben der Szene versteht Boal als „einsame Entdeckung“, wobei das zweite Wiedererleben eine „Aufdeckung“, einen „Dialog“ darstellt, indem versucht wird das „Vorher-Ich“ darzustellen. Der sogenannte „dichotomische Effekt“ macht es möglich zwei „Ichs“ - d.h. das „Ich“, welches die Situation erlebte und das „Ich“, welches sie wiedererzählt - parallel existieren zu lassen (vgl. ebd.: 35). Im „Theater der Unterdrückten“ kann der/die Zusehende Vergangenheit auf der Bühne verändern und Alternativen erproben, was in Fox und Salas ursprünglicher Idee des Playback-Theaters nicht vorgesehen ist, jedoch

in der aktuellen Praxis vorkommen kann. Beide Theaterformen stellen damit einen Prozess dar,

„der ermöglicht das ‚Vorher-Ich‘ zu beobachten, bringt es auch auf Distanz. Ich sehe mich selbst gestern. Ich bin heute, gestern ist jemand anderes, ein anderer. [...] Es löst einen Teil von mir, damit ich ihn sehen kann. Dieser Anteil ist ein ästhetisch aufbereitetes, verdinglichtes Objekt zum Zwecke von Studium und Analyse. Der Protagonist, der in der gelebten Szene ein Objekt-in-situ war, wird hier zum Subjekt, das eine Situation beobachtet, in der er ein aktuelles Subjekt ist: er selbst im Gestern. Das ‚Ich-Heute‘ kann das ‚Ich-Gestern‘ betrachten, wobei das Gegenteil ganz offensichtlich nicht möglich ist. Dadurch werde oder bin ich mehr als ich war“ (Boal 1999: 36).

„Theater der Unterdrückten“ stellt für Boal eine Möglichkeit dar, versteckte Teile des Menschen sichtbar zu machen, zu beleben und im besten Falle zu befreien. Ähnliches gilt auch für die anderen Teilnehmenden der Gruppe, die die gespielten Szenen nur beobachten. Boal vermerkt hierbei

„eine Art umgekehrtes Phänomen. Obwohl sie außenstehende Beobachter sind, die aus der Entfernung zuschauen, werden sie dank ihrer Sympathie für den Protagonisten befähigt, sich dessen gelebte Erfahrung zu eigen zu machen, in seinem Seelenleben herumzureisen, seine Gefühle zu spüren sowie Analogien zwischen seinem und ihrem eigenen Leben auszuloten. Erst dadurch entsteht echte Sympathie und nicht nur Mitgefühl. Auf diese Weise erkennen die anderen Gruppenmitglieder die Ansichten des Protagonisten und dessen Perspektiven“ (ebd.: 37).

Diese spezielle Art der Verdoppelung innerhalb des ästhetischen Raumes finden sich auch im Playback-Theater wieder.

### *Gemeinamkeiten und Unterschiede von Psychodrama, Theater der Unterdrückten und Playback-Theater*

Laut Fox unterscheidet sich Playback-Theater folgendermaßen vom Psychodrama:

„In contrast to psychodrama, playback theatre does not position itself in the therapeutic domain, even though it is grounded in the concept of constructive change.“ (Fox 2004)

Für das Playback-Theater hat Morenos Gedankengut und Praxis jedoch einen hohen Stellenwert. Das von Moreno entwickelte „Stegreiftheater“ stellt die Schauspieltechnik des Playback-Theaters sowie auch des Theaters der Unterdrückten dar. Des Weiteren lag Morenos Augenmerk darauf, jedem Menschen einen Zugang zur therapeutischen Katharsis in einem gemeinsamen kreativen Prozess zu ermöglichen. Moreno hatte den Anspruch, das psychodramatische Spiel in Form einer Aufführung vor Publikum zu inszenieren. Die Rolle der Zusehenden als mögliche Mitspielende war hierbei neu. Diese aktivere Rolle der Zusehenden findet sich auch im Theater der Unterdrückten und im Playback-Theater. Im Theater der Unterdrückten kann ein/e Zuseher/in aktiv

eine Rolle in der szenischen Darstellung übernehmen. Im Playback-Theater kann ein/e Zuseher/in eine Geschichte erzählen und dann bestimmen, welche Rollen die einzelnen Schauspielenden in der szenischen Darstellung der Erzählung übernehmen sollen. Ebenso neu war das Schaffen eines öffentlichen Raumes, in dem die therapeutischen Interventionen für alle zugänglich waren. Im Playback-Theater wird ein öffentlicher Raum für das Erzählen geschaffen mit einer ähnlichen Zielsetzung, wie sie Moreno nach Dauber mit seinem Psychodrama hatte:

„Morenos Hauptinteresse galt der sozialen und kulturellen Integration randständiger oder von Exklusion bedrohter gesellschaftlicher Gruppen sowie der Freisetzung verschütteter kreativer Potentiale von Einzelnen und Gruppen“ (Auque-Dauber/Dauber, o. J.).

Boal war der erste Theaterschaffende, der dem Publikum genauso viel Handlungsfreiheit wie den Schauspielenden einräumte. Er brachte das Theaterspektakel aus den großen Theaterhäusern mit einem emanzipatorischen Anliegen in den öffentlichen Raum. Dies ist auch ein wichtiges Anliegen des Playback-Theaters, das an keinem fixen Theaterstandort zu Hause ist, sondern zu einem für die Teilnehmenden günstigen Aufführungsort kommt. Des Weiteren lassen sich auch die Dimensionen des ästhetischen Raums nach Boal im Playback-Theater wiederfinden, vor allem im Hinblick auf die Verdoppelung. Im Gegensatz zum Playback-Theater steht beim Theater der Unterdrückten die Veränderung der dargestellten Unterdrückungssituation im Vordergrund. Im Playback-Theater stehen mehr der Aspekt der Vergegenwärtigung von Vergangenen, und damit die Möglichkeit, eine kritische Distanz zu dieser zu schaffen, sowie der Austausch innerhalb einer Gruppe im Mittelpunkt. So meint Fox:

„Unlike Forum Theatre, playback theatre does not begin with any assumptions of what a particular audience's 'oppression' might be, but trusts that the members of a group, through the medium of their personal stories, will always raise issues of importance to them. We do not reject the personal; we accept any story on any subject; and unlike both psychodrama and TO [Theatre of the Oppressed], we accept stories of joy as well as suffering“ (Fox 2004).

## 5. Empirische Untersuchung einer Playback-Theater-Aufführung

Am folgenden Beispiel wird gezeigt, wie Playback-Theater in der Praxis konkret umgesetzt werden kann. Die fünf Beobachtungssequenzen und acht Interviewpassagen dienen als exemplarische Unterstützung des bildungsinitiierenden Potentials von Playback-Theater. Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der/die Beobachter/in am sozialen Geschehen teil, ohne dieses jedoch zu beeinflussen. Dadurch erhält der/die Beobachter/in einen Einblick in das zu beobachtende Feld aus der Perspektive der Zuseher/in. Das erfordert einerseits ein gewisses Maß an Empathie, andererseits gilt es, ein notwendiges Maß an Distanz zum Geschehen zu wahren, um es wissenschaftlich erforschen zu können (vgl. Atteslander 2003: 105f.). Während der teilnehmenden Beobachtung der Playback-Theater-Aufführung liegt der Fokus auf der Erfassung des Ablaufes des Playback-Theaters, der Interaktion zwischen Leiterin, Schauspieler/innen und Publikum und der Wirkung der szenischen Darstellung des Erzählten. Die teilnehmende Beobachtung eignet sich hier, weil der/die Beobachter/in das Gesehene nicht verändert und sich die Möglichkeit bietet, den Ablauf von Playback-Theater und die Wirkung aus der Perspektive des Zusehers/der Zuseherin nachzuvollziehen.

In anschließenden Interviews wurden die Zuseher/innen nach ihren Wahrnehmungen des Gesehenen befragt, um herauszufinden, wie sie das Playback-Theater erlebt haben und welche inneren Prozesse dieses bei ihnen ausgelöst hat. Dabei wurden halbstrukturierte Interviews angewandt. Diese Interviewform ermöglicht eine hohe Flexibilität in der Gesprächsführung, indem die/der Interviewer/in mit bestimmten Fragen Ziele verfolgt, sich jedoch die weiteren Fragen aus den Aussagen der Interviewten ergeben (vgl. ebd.: 147). Dabei ist das Ziel, „Sinnzusammenhänge, also die Meinungsstruktur des[/der] Befragten zu erfassen“ (ebd.).

### *Beschreibung des Projektes und Einbettung des Playback-Theaters*

In einer österreichischen Gemeinde findet von Dezember 2010 bis Juni 2011 ein Erinnerungs- und Generationentheaterprojekt statt. Im Projekt werden Fabrikarbeitsgeschichten von Frauen aus drei Generationen mittels Interviews erhoben und typische Arbeitsutensilien, persönliche Dokumente und Fotos aus der Fabrikarbeitszeit in Koffern gesammelt und als sogenannte Erinnerungskoffer ausgestellt. Die Interviews und Erzählungen der Frauen werden von den Projektmitarbeiterinnen durchgeführt und in einer Projektbroschüre dokumentiert. An zwei Abenden finden Playback-Theater-Aufführungen statt. Beide Abende sind für alle Interessierten, nicht nur für Frauen, zugänglich. Der erste Abend ist betitelt als Erzählcafé, an dem die Gäste an einzelnen Tischen in Gruppen mit Blick auf die Bühne sitzen. Anreiz zum Erzählen sollen u.a.

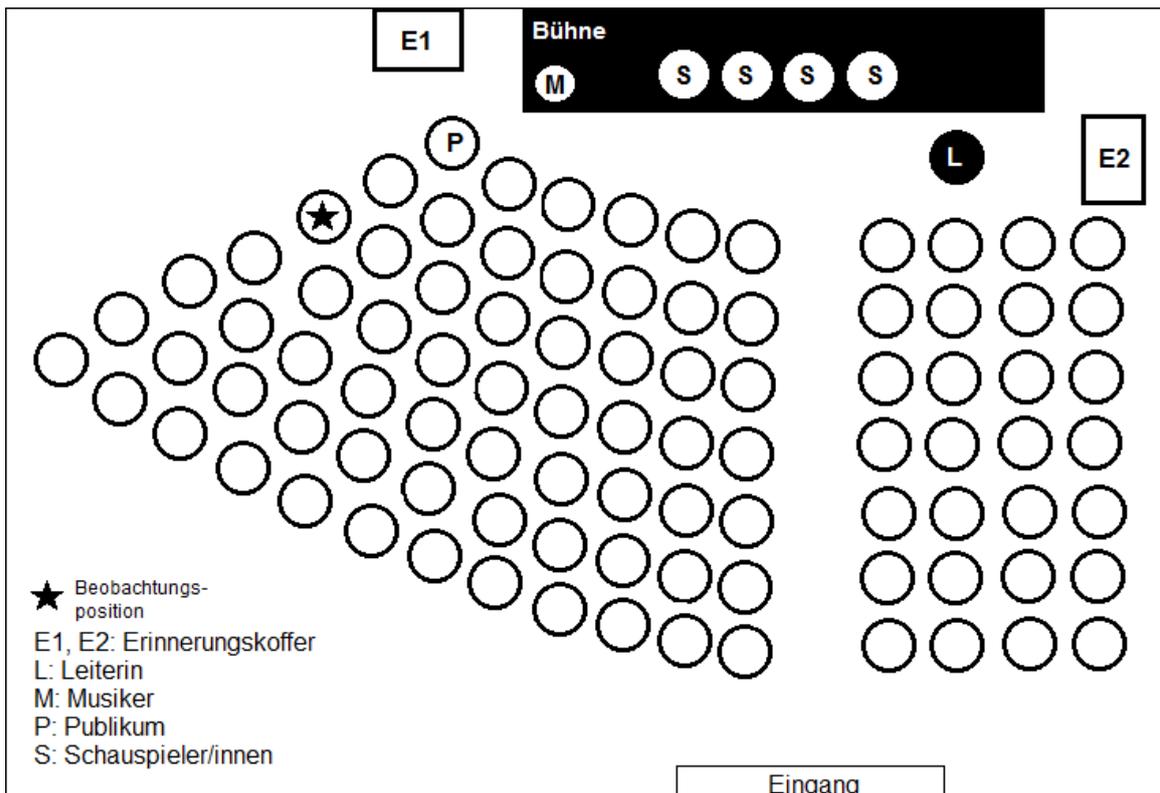
persönliche Gegenstände aus der Fabrikarbeitszeit bieten, die von den Teilnehmenden mitgebracht werden können. Die Erzählungen aus dem Publikum werden von einer Theatergruppe auf der Bühne in Form des Playback-Theaters nachgespielt. An diesem Abend nehme ich teil, um einen ersten Zugang zum Projekt zu erhalten, die Organisator/innen und Spielenden der Theatergruppe kennenzulernen, um das weitere Forschungsvorgehen bei der Projekt abschließenden Playback-Theater-Vorstellung zu planen. Als Angereiste und damit „Fremde“ dieser Gemeinde bin ich sehr überrascht, wie freundlich ich an diesem Abend von der Theatergruppe und vor allem den anwesenden Gästen, die größtenteils aus der Gemeinde sind, aufgenommen werde. So lächeln mir viele während des Abends einfach zu und verabschieden sich sehr freundlich bei mir, als sie gehen. Mein erster Eindruck hinterlässt bei mir das Gefühl, herzlich willkommen und bereits ein Teil dieses Projektes zu sein.

Der zweite Abend stellt den Abschlussabend des gesamten Projektes dar, an dem die zwei Erinnerungskoffer zu den Themen „Arbeiten in der Gummifabrik“ und „Erfahrung als Arbeiterin in einer Weberei“ ausgestellt und auch in die Playback-Theater-Aufführung einbezogen werden. In einer teilnehmenden Beobachtung und mit der Hilfe einer Tonbandaufnahme wird die Playback-Theater-Veranstaltung des Projektabschlussabends festgehalten.

## 5.1 Teilnehmende Beobachtung

### *Beschreibung des Raumes und der beteiligten Personen*

Die Veranstaltung findet in einem hellen, großen Saal eines Gastronomiebetriebes statt. Dieser ist bereits Richtung Bühne bestuhlt und durch einen zentralen Eingang am Ende der Stuhlreihen zugänglich. Auf der linken und rechten Seite der Bühne sind Tische mit je einem geöffneten Erinnerungskoffer, der gefüllt ist mit Arbeitsutensilien der jeweiligen Fabriken. Das Publikum sitzt auf der rechten Seite frontal und auf der linken Seite in einem Bogen zu der Bühne gerichtet. Zwischen linker und rechter Seite ist ein Gang.



**Abb. 3:** Skizze des Beobachtungsraumes (erstellt von Verfasserin)

Das Publikum besteht aus ca. 100 Personen. Der weitaus überwiegende Teil der Anwesenden sind Beteiligte des Projektes, d.h. Organisatorinnen und Zeitzeuginnen. Der andere Teil des Publikums waren Ehrengäste, Ortsansässige oder aus naheliegenden Orten Angereiste, Verwandte oder Bekannte der Projektteilnehmenden und auch Personen ohne persönlichen Bezug zu Teilnehmenden, die Interesse an der Playback-Theater-Aufführung haben. Anwesend sind drei Generationen Frauen und Männer unterschiedlicher Herkunftsorte, der Großteil mit Arbeitserfahrungen in verschiedenen Fabriken (z.B. Weberei, Gummifabrik etc.).

### *Schilderung des Geschehens*

Der Platz, von dem aus die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wird, ist auf der linken Seite im Publikum. Er bietet Sicht auf den gesamten Raum und auf die Gesichter der Schauspieler/innen auf der Bühne sowie der meisten Zuseher/innen im Publikumsraum.

#### Sequenz 1:

Die Gäste kommen einzeln oder in Gruppen in den Raum und setzen sich vorwiegend in die mittleren und hinteren Reihen der Sitze. Einige von ihnen kennen sich bereits und grüßen sich mit Handzeichen, Zurufen oder gehen direkt aufeinander zu, um sich

die Hand zu geben, nehmen jedoch gleich danach ihre Sitzplätze ein. Als keine Gäste mehr kommen und alle ihren Platz eingenommen haben, wird die Eingangstür des Raumes geschlossen. Die Leiterin der Playback-Theater-Aufführung betritt mit Mikrofon den Raum zwischen Bühne und Publikum, begrüßt die Anwesenden. Die Leiterin erläutert, dass sie einen besonderen Bezug zu diesem Projekt und Abschlussabend hat, da sie hier aufgewachsen sei. Im Anschluss erklärt sie, dass heute Abend Playback-Theater gespielt werde und nimmt auf die vergangene Veranstaltung des Erzählcafés Bezug, an dem vielen der Anwesenden Playback-Theater schon näher vorgestellt wurde. Playback-Theater beschreibt die Leiterin folglich als so genanntes „Erzähltheater“, bei dem das Publikum Geschichten erzählt, die daraufhin auf der Bühne ad hoc von der Gruppe der Theatergruppe nachgespielt werden. Des Weiteren erklärt sie, warum gerade die Geschichten des Publikums auf die Bühne gebracht werden, folgendermaßen:

„**Ihre** Erfahrungen, Gedanken sind es wert, auf die Bühne gebracht zu werden. Es ist nicht nur wichtig, dass Texte von großen Autoren gespielt werden auf der Bühne, sondern das Leben von Ihnen und von euch ist **so** wichtig, dass es auf die Bühne gebracht werden kann. Heute sind also alle wichtig, nicht nur die Ehrengäste. Deshalb ist es auch ein bisschen anders vielleicht als sonst, dass nicht nur zuerst die Ehrengäste begrüßt werden, sondern alle hier im Raum.“ (Leiterin der Playback-Theater-Veranstaltung, 21.05.2011)

Die Leiterin bittet das Publikum aufzustehen sobald der Ort oder Bezirk genannt wird, an dem die jeweiligen Personen ansässig sind, um herauszufinden, aus welchen Orten die Anwesenden kommen. Die Anderen werden gebeten, diese Personen mit Applaus willkommen zu heißen. Zunächst fragt die Leiterin nach den umliegenden Ortschaften der Gemeinde und dann nach den nächstgelegenen Bezirken. Als die Bezirke genannt werden und die jeweiligen Personen aus diesen Bezirken aufstehen, geht sie direkt zu diesen hin und fragt, aus welchen Orten sie sind. Zuletzt fragt sie das Publikum, das bis jetzt noch nicht aufgestanden ist, nach deren Herkunftsorten. Das Publikum stammt aus insgesamt vierzehn Ortschaften. Daraufhin fragt die Leiterin, wer der Anwesenden schon mindestens einmal in einer Fabrik gearbeitet hat, und auch diese werden mit einem Applaus willkommen geheißt. Im Anschluss werden alle Personen des Organisationsteams gebeten aufzustehen, um Applaus zu erhalten. Nun bittet die Leiterin die Spieler/innen der Theatergruppe auf die Bühne, das Publikum applaudiert und zwei Schauspielerinnen, zwei Schauspieler und ein Musiker mit Cello kommen von der linken Seite des Saals auf die Bühne.

#### *Interpretation 1:*

*Es ist zu vermuten, dass sich die Gäste relativ rasch auf den Platz setzen, weil sie damit rechnen, dass die Vorstellung gleich beginnt. Indem die Leiterin in den einleitenden*

Worten ihren Bezug zum Projekt äußert, teilt sie etwas Persönliches mit und hebt die Distanz zwischen ihr und dem Publikum auf. Durch ihre Erklärung, warum bei dieser Theaterform die Geschichten des Publikums gespielt werden, wird die Wichtigkeit der Geschichten aller anwesenden Personen betont, und es wird ihnen dadurch Wertschätzung entgegengebracht. Indem die Leiterin die Ansässigkeit der Anwesenden erfragt, werden drei Effekte erzielt: Erstens, es wird schon zu Beginn etwas Persönliches voneinander erfahren, die Anonymität wird aufgebrochen und damit eine erste Verbindung untereinander geschaffen. Zweitens können auch erste Hemmungen, sich vor Publikum zu zeigen und etwas von sich Preis zu geben, abgebaut werden. Drittens wird durch das Aufstehen jede Person einzeln wahrgenommen und diese erhält eine positive Geste der Anerkennung in Form von Applaus. Dies ist ungewöhnlich für einen „klassischen“ Theaterablauf, denn üblicherweise erfolgt der anerkennende Applaus immer am Ende der Vorstellung und gebührt den Schauspieler/innen und nicht dem Publikum. Indem also das Publikum schon zu Beginn der Veranstaltung Applaus erhält, wird seine Wichtigkeit hervorgehoben und die „Wand“ zwischen Bühne und Publikumsraum aufgebrochen. Die Leiterin spricht die einzelnen Personen im Publikum direkt an, indem sie zu ihnen hinget. Durch diese räumlich nahe Interaktion wird die Wichtigkeit des direkten Kontaktes deutlich und die Möglichkeit gegeben, viele aus dem Publikum direkt einzubinden. Dadurch, dass zuerst das Publikum mit Applaus begrüßt wird und danach erst die Spielenden, wird der Eindruck verstärkt, dass das Publikum im Mittelpunkt des Abends steht, und die Schauspieler/innen für in dessen Dienst spielen.

Sequenz 2:

Die Leiterin kommt vor die Bühne und erklärt, dass nun Geschichten aus dem Publikum nachgespielt werden, und zwar zu der Frage, welche Träume oder Wünsche es im Hinblick auf ihren Beruf ursprünglich gab, und was aus ihnen geworden ist. Die Leiterin fordert das Publikum zunächst auf, ihr Gedanken, Assoziationen oder Sätze zuzurufen. Zunächst ist das Publikum still, dann beginnen ein paar leise untereinander zu reden. Die Leiterin schaut durch den Publikumsraum, nimmt vereinzelt Blickkontakt mit Personen auf, es meldet sich zunächst jedoch niemand. Nach ca. einer Minute hebt ein älterer Mann die Hand. Die Leiterin geht zu ihm, hält ihm das Mikrofon zum Sprechen hin, und er erzählt von seinem nicht erfüllten Wunsch zu studieren. Er konnte deswegen nicht studieren weil er Geld verdienen und somit in der Fabrik zu arbeiten beginnen musste. Die Leiterin fragt nach seinem Vornamen, fasst das von ihm Erzählte zusammen und fragt das Publikum, ob es jemandem ähnlich ergangen ist. Einige melden sich. Die Leiterin wendet sich zu den Schauspieler/innen und sagt ihnen, in welchem Spielformat („Geschichte mit Mittelpunkt“) sie diese Erzählung spielen sollen. Die Leite-

rin wendet sich wieder zum Erzähler, der sich eine Person unter den Schauspieler/innen aussuchen kann, die ihn spielen soll. Der Erzähler wählt einen Schauspieler und begründet es damit, dass er ihm vom Körperbau ähnlich ist. Er, der Spieler und das Publikum lachen. Die Leiterin stellt den Spieler mit Namen vor, wendet sich zu den Spielenden, sagt „Schau ma's uns an!“ und geht auf die Seite. Der Musiker leitet das Spiel mit dem Cello ein. Der Spieler steht in der Mitte der Bühne und erzählt von seinen Wünschen, die anderen Spieler/innen kommen nacheinander z.B. als „Mutter“, aber auch als Abstraktes wie die „Beschränkung des Lebens“ oder die „Sehnsucht“ zu ihm, treten mit ihm in Dialog und inszenieren auf diese Art seinen Werdegang. Am Ende der Szene erstarren die Spieler/innen, der Musiker spielt auf dem Cello und das Publikum applaudiert. Die Leiterin wendet sich wieder an den Erzähler und fragt ihn, ob es so gepasst hat. Er antwortet „Ja, ungefähr.“

#### *Interpretation 2:*

*Das Publikum ist zunächst zurückhaltend. Auch Salas (1993) schreibt, dass es nicht ungewöhnlich ist, dass es zu Beginn oftmals Zeit braucht bis Geschichten erzählt werden (vgl. Salas 1993: 47). Das kann zum einen daran liegen, dass die aktive Beteiligung des Publikums im Theater ungewöhnlich und diese Rolle für die Anwesenden zunächst einmal neu ist. Zum anderen auch, dass die Zuschauer/innen Zeit brauchen, sich an konkrete Geschichten zu erinnern und abzuwägen, ob sie diese in der Öffentlichkeit erzählen wollen. Es ist interessant, dass sich bei der Abschlussveranstaltung eines frauenorientierten Projektes als Erstes ein Mann meldet, um etwas von sich zu erzählen. Das könnte eventuell daran liegen, dass oftmals mehr Männer als Frauen in der Öffentlichkeit präsent sind, und dadurch die Hemmschwelle geringer ist. Indem die Leiterin nach der Erzählung des Mannes das Publikum fragt, wem es noch so ergangen ist, regt sie Reflexionsprozesse an. Sie gibt den Anwesenden die Möglichkeit ihre Erfahrungen mit der erzählten Geschichte in Verbindung zu bringen. Indem sich einige melden, wird deutlich, wer Ähnliches erlebt hat und das Erzählte wird damit zu einer gemeinsamen Erfahrung. Dieser Moment kann als gemeinschaftsbildend erfasst werden. Der Erzähler wählt einen Schauspieler aus, der ihn spielen soll, mit der Begründung, dass er ihm vom Körperbau ähnlich ist. Hier wird deutlich, dass die ähnliche Beschaffenheit des Körpers das ausschlaggebende Auswahlkriterium für den Erzähler ist, um sich mit ihm identifizieren zu können. Als der Erzähler nach der szenischen Umsetzung der Geschichte sagt, dass sie „ungefähr“ gepasst hat, fragt die Leiterin nicht weiter, um zu erfahren, was denn genau nicht gepasst hat und ob der Erzähler in der Darstellung etwas zu ändern wünscht. Dies ist ungewöhnlich für den Ablauf einer Playback-Theater-Veranstaltung, in der jede erzählende Person nach der szenisch darge-*

*stellten Geschichte von der Leitung die Möglichkeit erhalten sollte, das Nachspielen der Schauspieler/innen zu korrigieren. In diesem Fall erhält der Erzähler diese Möglichkeit nicht, und die Frage, wie es denn nun „wirklich“ war, bleibt unbeantwortet im Raum stehen. Es ist unverständlich, warum ein vertieftest Nachfragen nicht erfolgt ist, denn für die Akzeptanz und Annahme der Erzählung durch das Publikum und durch den Erzähler wäre das eigentlich notwendig gewesen. Das fehlende Nachfragen hat aber keinen merklichen negativen Einfluss auf den weiteren Verlauf der Veranstaltung.*

Sequenz 3:

Die Leiterin fragt nach zwei weiteren Geschichten zum Thema Träume, Wünsche und Realität. Auch diese handeln von früheren Berufswünschen und anderen Berufsrealitäten. Nach den zwei Erzählungen geht die Leiterin zu einem der Erinnerungskoffer und fragt die Frauen im Publikum, die die einzelnen Gegenstände in der Arbeit verwendet haben oder noch immer verwenden, nach deren Namen und Verwendungszweck. Einige im Publikum beginnen miteinander zu reden, die Leiterin geht zu ihnen und fragt im Dialog genauer nach. Dabei beginnen auch andere Frauen, die weiter hinten im Saal sitzen, mitzureden. Die Leiterin geht durchs Publikum, fasst zwei Gebrauchsabläufe für alle zusammen und fragt nach den Namen der zwei Erzählerinnen. Danach fragt sie die Spieler/innen, ob sie noch Fragen haben, bevor sie die Erzählungen in einem Spielformat („In and Out“) nachspielen. Die Schauspieler/innen wollen vorher noch Details über die Verwendung eines Gegenstandes vom Publikum erfahren. Die Leiterin fasst die Informationen aus dem Publikum noch einmal abschließend zusammen. Die Musik beginnt, die Schauspieler/innen treten auf der Bühne nacheinander nach vorne und wiederholen dreimal z.B. eine Handlung mit dem Gegenstand oder eine Situation, in der der Gegenstand vorkommt. Die Szene wird mit Musik beendet.

*Interpretation 3:*

*In dieser Sequenz wird deutlich, dass Gegenstände als Inspirationshilfen beim Playback-Theater verwendet werden können, um Erinnerungen hervorzurufen. In dieser Sequenz wird die Beteiligung vom Publikum stärker. Die Zuschauer/innen beginnen untereinander über die Gegenstände zu reden und einige melden sich bei der Leiterin mit dem Anliegen, etwas zu erzählen. Die rege Beteiligung kann daran liegen, dass die Zuschauer/innen nicht direkt nach persönlichen Geschichten gefragt und dadurch die Hemmschwelle des Erzählens geringer geworden ist. Beim Erzählen, wie die Gegenstände verwendet wurden, kommen dennoch persönliche Geschichten und Eindrücke zum Vorschein. Dies zeigt, dass Gegenstände eine gute Möglichkeit sind, um Erzählungen bei Personen hervorzulocken, die eher gehemmt sind, ihre Erfahrungen in der*

*Öffentlichkeit mitzuteilen. Der stark eingeeengte Fokus auf die Funktionalität der Gegenstände und ihren Gebrauchskontext ermöglicht zunächst einmal ein einfaches „Abspulen“ von Handlungsabläufen im Erzählen, an die dann unkompliziert ohne einen speziellen Erwartungsdruck des Publikums hinsichtlich der Konstruktion eines Spannungsbogens mit emotionalen Erlebnissen angeknüpft werden kann. Die Spannung wird entweder durch die Neugierde des Publikums über den konkreten Verwendungszusammenhang des Gegenstandes hervorgerufen oder durch die innere Beteiligung aufgrund eigener emotionaler Erinnerungen.*

Sequenz 4:

Die Leiterin fragt das Publikum nach Situationen, bei denen sie sich in der Arbeit zur Wehr setzen und für ihre Rechte kämpften. Eine Frau beginnt sofort eine Geschichte, in der sie sich dem Chef gegenüber behauptet hat, zu erzählen. Die Leiterin wendet sich zu den Schauspieler/innen, gibt ihnen das Spielformat („Soli“) vor und die Musik leitet das Spielen ein. Im ersten Solo wandelt ein Schauspieler die eben erzählte Geschichte in ein Märchen um. Die Erzählerin wird zur Heldin, indem sie den Zauberer, der den Chef der Fabrik symbolisiert, überredet, die Wünsche der Arbeiterinnen zu erfüllen. Die Musik begleitet die Erzählung. Die Musik beendet das Spielen, das Publikum applaudiert. Die Leitung geht zur Erzählerin und fragt, ob das Spiel gepasst hat. Diese lächelt, nickt und antwortet mit „Ja, super! Danke.“

*Interpretation 4:*

*Indem die Geschichte der Frau in ein Märchen verwandelt wird und sie als Protagonistin die Rolle der Heldin bekommt, verstärkt die Darstellung den Erfolg ihres damaligen Handelns. Das Märchen als Darstellungsform betont hierbei den Siegeszug der Mutigen und deren Belohnung. Indem die Erzählerin als die Heldin des Märchens dargestellt wird, erhält sie eine explizite Würdigung ihres Mutes. Dies wird vor allem deutlich durch die erfreute, bejahende Rückmeldung der Erzählerin.*

Sequenz 5:

Es folgen zwei weitere Geschichten zu den Gegenständen der Erinnerungskoffer und zwei weitere Geschichten zu den von der Leiterin vorgegebenen Themen, wie „sich zur Wehr setzen in der Arbeit“ und „Arbeitsabläufe“, die nachgespielt werden. Dann wendet sich die Leiterin an das Projektteam, das die Frauen schon im Vorfeld interviewt und Geschichten gesammelt hat, und fragt die Teammitglieder, wie sie das Projekt erlebt haben. Die Leiterin wendet sich wieder zu den Schauspieler/innen, die ein Tuch von der einen Seite der Bühne zur anderen spannen und sich dahinter positionieren,

sodass sie vom Publikum nicht gesehen werden können. Die Musik beginnt ein paar einleitende Töne zu spielen, die Schauspieler/innen tauchen nacheinander hinter dem Tuch auf und wiederholen einzelne Spielsequenzen der vorgekommenen Szenen und die Statements des Organisationsteams. Die Musik beendet das Spiel, das Publikum applaudiert und die Spieler/innen, der Musiker und die Leiterin verlassen die Bühne. Nach dem abschließenden Applaus treten die Schauspieler/innen von der Bühne ab, die Zuseher/innen bleiben im Raum und beginnen sich in Gruppen miteinander zu unterhalten, wechseln diese auch und begrüßen sich. Es ist eine große Bereitschaft am Austausch von Erlebnissen zu bemerken.

#### *Interpretation 5:*

*Indem die Leiterin zum Schluss der Veranstaltung das Projektteam zu Wort kommen lässt, findet von ihrer Seite eine Art Reflexion des Gesamtprojektes statt. Mithilfe des Abschlussformats hinter dem Tuch, werden noch einmal einzelne Sequenzen der im Laufe der Aufführung gespielten Szenen zusammengefasst und miteinander verbunden. Dadurch wird jede Geschichte noch einmal in Erinnerung gerufen, wird in ihrer Wichtigkeit aufgewertet und in ihrer zentralen Aussage gebündelt dargestellt. Indem all diese Geschichten in einer Szene zusammengeführt werden, wird eine Verbindung zwischen ihnen hergestellt. Bemerkenswert ist, dass die erneute Wiederholung nicht langweilt, sondern die Aspekte der Geschichten vertieft zum Vorschein kommen und ein Gesamtbild mit allen Themen ermöglicht.*

#### *Zusammenfassende Interpretation:*

Anhand dieser fünf Sequenzen werden folgende Aspekte des Playback-Theaters deutlich:

##### 1. Wertschätzung, Anerkennung und Würdigung

Indem gleich zu Beginn betont wird, dass jede einzelne Person und ihre Geschichten bei der Veranstaltung von Bedeutung sind, wird die Wichtigkeit ihrer Anwesenheit hervorgehoben. Die Leiterin ist im direkten Kontakt mit dem Publikum. Sie steht auf der Bühne, sondern befindet sich auf einer Ebene mit dem Publikum und spricht die Anwesenden direkt an. Bevor die Schauspieler/innen auf die Bühne kommen, wird zunächst eine Verbindung der Zuseher/innen untereinander geschaffen, indem sie ihre Ansässigkeit mitteilen und der erste persönliche Austausch stattfindet, der die Anonymität aufbricht. Somit wird jede Person zur Kenntnis genommen und erhält mit dem anschließenden Applaus ein Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung. Indem die Geschichten der einzelnen Personen es „wert“ sind, auf der Bühne in der Öffentlichkeit nachgespielt zu werden, erhalten ihre Erfahrungen Wertschätzung und Anerkennung

und können in diesem Rahmen gewürdigt werden. So zeigt z.B. Sequenz 4, wie der Mut und Erfolg der Erzählerin durch die Darstellung als Heldin eines Märchens explizit gewürdigt werden.

## 2. Beteiligungsaktivierung und Gemeinschaftsbildung

Indem die Leiterin die Anwesenden direkt anspricht und auffordert Geschichten zu erzählen, werden sie von passiv beobachtenden Zuseher/innen zu aktiv Teilnehmenden des Geschehens. Grundsätzlich besteht für jede Person die Möglichkeit etwas zu erzählen, jedoch können meist nur fünf bis zehn Geschichten in einer ca. eineinhalbstündigen Aufführung gespielt werden. Indem die Leiterin, nachdem eine Geschichte erzählt wurde, alle Anwesenden fragt, ob es ihnen ähnlich ergangen ist, schafft sie einen Bezug zu allen. Momente, wie auch in Sequenz 2 beschrieben, in denen die Anwesenden gemeinsame Erfahrungen offen legen, können zum Konstituieren einer Gemeinschaft beitragen.

## 3. Verbindungen der Geschichten

Das Abschlussritual, wie in Sequenz 5 beschrieben, ermöglicht durch die Wiederholung einzelner Sequenzen noch einmal einen kurzen Eindruck zu jeder bereits erzählten Geschichte zu geben. Weiters können dabei die einzelnen Geschichten in Verbindung zueinander gebracht werden und geben der Aufführung in ihrem Gesamten ein abschließendes Bild.

## 5.2 Halbstrukturierte Interviews

Nach der Aufführung wurde ich dem Publikum von der Leiterin vorgestellt und mein Anliegen, mit einigen der Anwesenden Interviews zu führen, mitgeteilt. Da viele nach der Aufführung in Gruppen standen und sich unterhielten, war es schwierig, sie um ein Interview zu bitten. Ich interviewte eine Frau (Frau A), die in keiner Gruppe stand. Wie sich herausstellte, hatte sie keinen persönlichen Bezug zu den Frauen aus dem Projekt oder der Gemeinde, sondern war wegen einer Freundin zum Abschlussabend gekommen. Sie selbst erzählte an dem Abend keine Geschichte. Zwei weitere Frauen (Frau B, Frau C), die ich anschließend interviewte, waren schon von Anfang an am Projekt beteiligt, indem sie als Zeitzuginnen Interviews gaben. Beide erzählten bei dieser Aufführung je eine Geschichte. Auffallend ist die Redebereitschaft der Frauen nach der Aufführung, die sich darin zeigt, dass sie untereinander in Gruppen mit großer emotionaler Beteiligung von ihren Arbeitserfahrungen erzählen. Die schon in der Interpretation herausgearbeiteten Punkte lassen sich auch in den Interviews wiederfinden. Darü-

ber hinaus wurden in den Interviews aber folgende zusätzlichen Aspekte angesprochen:

### 1. Möglichkeit der Thematisierung von Erlebnissen

Frau A schätzt am Playback-Theater, dass es ein Forum bietet, in dem über ein Thema gesprochen werden kann und in dem alle die Möglichkeit haben, zu Wort zu kommen:

„Aja, des hot ma a guad gfallen, i was ned, vielleicht haben sie öfters schon so Projekte gmacht, für mi wars des erste Mal, das wirklich so Leute zu Wort kommen, die vielleicht sunst so goa net so die Möglichkeit haben, na. Also über Fabriksarbeit reden oder so, wo machst des? Im Rahmen von so am Theater oder so ana Aufführung, na. Es kommt zu Vorträgen, zu Diskussionen, des gibts ja, aber das de Leute da so sagen, das jeder mitmachen kann und sie selber mitteilen kann, des is super“ (Interview 1, Z. 79-84).

Auf die Frage, ob es sonst Möglichkeiten gibt, sich über solche Geschichten auszutauschen, antwortet Frau B:

„Eigentlich net. Des war eigentlich die erste, dass man sich mal zamsetzt und drüber so richtig hat sprechen können. Wos de Theatergrupp da gmacht hat. Früher war ja ned amal eine Diskussion oder so. Na. Na. Na“ (Interview 2, Z. 187-189).

### 2. Zugang zu anderen Lebenswelten und Aufwertung dieser

Als wertvoll wird auch der Zugang zu anderen Lebenswelten erachtet und eine Aufwertung dieser Erfahrungswelten ermöglicht. So meint Frau A:

„[...] wenn man so Erfahrungen hört, wie sie leben, wie sie gearbeitet haben, die Arbeitsbedingungen und so, des können wir uns heute ja gar nimma vorstellen, net, teilweise und trotzdem so a, wenn man sies so anschaut, lebensfrohe Menschen san. - Das is toll für mi, das hat mi beeindruckt, net“ (Interview 1, Z. 20-23).

### 3. Beteiligungsaufforderung

Frau A schätzt die Beteiligungsaufforderung an alle Anwesenden beim Playback-Theater, die eine vertiefte Teilhabe am Geschehen bewirkt:

„Du wirst damit irgendwie aufgefordert anders mitzudenken, so also net so wie wennst in a anderes Theater gehst und nur zuhörst, n? Weil dort kannst zuhören, oder du kannst im Prinzip schlafen a wennst wüst, genauso wennst woanders hingehst, wennst müde bist. So man i des jetzt. Aber da bist dabei, gedanklich a. - Des is der Unterschied, irgendwie. Befasst die anders damit“ (Interview 1, Z. 106-110).

### 4. Gemeinschaftsbildung

Die Playback-Theater-Veranstaltung ermöglicht Frau B eine (Wieder-)Entdeckung von Gemeinsamkeiten und die Bildung von Gemeinschaft.

„Es gibt scho vü Gemeinsamkeiten bei uns. Also des is wie beim Schultreffen, so wie heit. Da gehst wieder mit de Leit zam, mit denen du dich guat verstan-

den hast. Dann kummst immer wieder zam, als de ane Patie“ (Interview 2, Z. 109-112).

#### 5. Humorvolle Darstellung

Beim szenischen Darstellen spielt Humor eine wichtige Rolle, um auch über Geschichten lachen zu können. So antwortet Frau C auf die Frage, wie es für sie war, ihre Geschichte gespielt zu sehen, folgendermaßen:

„Ja, i muss ehrlich sagen, das erste Mal war super. [LACHT] Beim Essen. Wie hots gsogt? Do hobns a blonde Dame ghobt. Mit den langen Haaren. De hot do gsogt: "An Spinat wü i net." So liab. Und am Schluss hots donn gsogt: "Na donn nehma an Hummer." Na es woar a Hetz! Manchmal is eifach sche zu lachen. Dann is glei lustiger“ (Interview 2, Z. 72-74).

#### 6. Vertiefte Auseinandersetzung durch direktes Erleben

In der folgenden Interviewpassage macht Frau A deutlich, dass sie das szenische Darstellen von Geschichten als ein direkteres Erleben empfunden hat. Dadurch ist ihr ein „Hineinversetzen“ in die Geschichte leichter gelungen und es konnte eine vertiefte Auseinandersetzung stattfinden.

„Des is a Zeit dann, die du dir eigentlich net vorstellen kannst und dann auf einmal im Erleben bist, kannst dir das dann so richtig vorstellen. Des find i total interessant. So woar des. I man ma heart des oder lest des oft so, aber wenn ma irgendwo wos heart, aber man kann se net so richtig einversetzen, wennst es selber no net erlebt hast. Des geht so scho eher. So hob i des Gefühl jetzt, a bissl mehr“ (Interview 1, Z. 92-96).

#### 7. Identifikation, Interpretationsvielfalt und Perspektivengebundenheit

Durch die Wiederholung der Geschichte mithilfe der szenischen Darstellung, ist es Frau A möglich, sich vertieft mit der Geschichte auseinanderzusetzen und sich auch darin wiederzuerkennen. Wenn Frau A den Eindruck hat, dass die szenische Darstellung nicht den Kern der Geschichte trifft, überlegt sie sich, wie diese anders umgesetzt werden könnte. Damit werden ihr die Interpretationsmöglichkeiten und die Perspektivengebundenheit einer Geschichte bewusst.

„[...] die erzählen des, so wies is, ganz einfach und so wies war, so haben sies hergestellt und so war des und des hat Hand und Fuß. Na? Und da waßt des is jetzt net irgendwas, was sie wer ausdenkt hat, sondern des is wirklich passiert. Und dann kriegst es nochmal zamfasst und vielleicht Wiederholungen und erkennt man sie a manchmal wieder und dann beschäftigt man sie anders, wenns gspielt wird und glei zusammengefasst. Oder irgendwie hab i des anders verstanden, da fehlt ma no der Punkt, wie de des gspielt haben, do hättens no des kennen, des hob i ma manchmal dacht. Und so sieht ja jeder Mensch des anders, oder beschäftigt sie damit dann einfach“ (Interview 1, Z. 99-106).

#### 8. Erinnerungsaktivierung und Bezugnahme auf Vergangenheit und Gegenwart

Im Gespräch mit Frau B und Frau C wird deutlich, dass Erinnerungen aktiviert wurden, indem die Frauen während des Gespräches weitere Geschichten erzählten. Es werden

zwei Verarbeitungsmuster der Playback-Theater-Aufführung deutlich. Erstens werden die Erfahrungen in anderen Erzählungen mit den eigenen vergangenen Erfahrungen in Verbindung gebracht:

„Dann hamma so podschade Männer ghabt, die haben die no sekkiert dabei. Da host glaubt, du muaßt das daschiaßn. Wie mas heit scho gsehn hob mit de Handschuach“ (Interview 2, Z: 219-220).

Zweitens werden die eigenen gegenwärtigen Erfahrungen mit den erzählten vergangenen Erfahrungen verglichen. So stellt z.B. Frau A den erzählten Arbeitsgeschichten ihre eigene Wahrnehmung der gegenwärtigen Arbeitssituation und ihrer gegenwärtigen Lebenswirklichkeit gegenüber:

„Das is ja heut, in der heutigen Zeit, na, des is ja ganz anders. Da hast ja a schon net im Vergleich zu den Arbeitsbedingungen, wie de woan. Wos vielleicht interessant war, dass es a immer schneller worden ist. Wennst dazöht haben, in allen Arbeitsbereichen, des woa für mi a interessant. Des kummt auf unsere Zeit so hin, net. Do habens das Fließband langsam ghabt und dann haben sies alleweil immer mehr mit immer wenigen Leuten, wies ja heute a so immer mehr ah, herstellen, produzieren, arbeiten, fertigbringen, wurscht in wos für an Beruf jetzn. Eigentlich hots des schon immer gegeben, wenn man des genauso nimmt“ (Interview 1, Z. 70-76).

### *Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Beobachtung und den Interviews*

In der Beobachtung wird deutlich, dass in einer wertschätzenden und anerkennenden Atmosphäre die Erfahrungen der Teilnehmer/innen gewürdigt und miteinander in Verbindung gebracht werden, sodass sie ein gemeinsames Bild ergeben. Aus den Interviews wird erkennbar, dass die Möglichkeit geschätzt wurde, eigene Erfahrungen öffentlich thematisieren zu können und einen oft erstmaligen Zugang zu selten ausgetauschten Erfahrungen anderer zu erhalten. Auch der beobachtete Aspekt der Gemeinschaftsbildung wird in den Interviews hervorgehoben. Humor ist aufgrund seiner unterhaltenden Wirkung ein wichtiger Bestandteil für das Entstehen einer entspannten und guten Atmosphäre. Die Erzählungen können durch die szenische Darstellung direkt nacherlebt werden und ermöglichen ein durch die vertiefte Anteilnahme verbessertes Verständnis anderer Erfahrungen. Dadurch werden auch eigene Erinnerungen aktiviert und mit der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit in Verbindung gebracht. Manchmal wird auch eine Differenz wahrgenommen zwischen dem eigenen Verständnis der Erzählung und der darauf folgenden inszenierten Darstellung. Für die Wertschätzung und Würdigung der erzählten Erfahrung ist daher die Rückfrage bei der erzählenden Person, ob die Darstellung der Erzählung entsprochen hat, wichtig. Wenn eine Differenz vorliegen sollte, gilt es zu entscheiden, ob ein erneutes „Playback“ vorgenommen werden soll.

## 6. Bildungswirkungen des Playback-Theaters

Bisher wurde dargelegt, dass Identität in der Narration mit dem Ziel konstruiert wird, beim Gegenüber auf Anerkennung und Akzeptanz zu stoßen. Im Playback-Theater wird dieser biographische Erzählansatz aufgegriffen und in einer szenischen Darstellungsform dem Publikum gespiegelt. Mit der empirischen Untersuchung einer konkreten Playback-Theater-Aufführung wurde der Ablauf eines Playback-Theaters beschrieben und die Wirkung in einzelnen ausgewählten Interviews exemplarisch aufgezeigt. Im Folgenden soll nun auf die möglichen Bildungswirkungen des Playback-Theaters eingegangen werden.

Laut Hoppe (2011: 113ff.) hängt die Wahrscheinlichkeit von Bildungswirkungen von der Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft des Publikums ab. Die Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft des Publikums ist beim Playback-Theater besonders stark vorhanden. Mit den Erzählungen bestimmt das Publikum selbst den Inhalt des Dargestellten. Die Erzählungen entstammen aus der geteilten alltäglichen Lebenswelt. Daher ist davon auszugehen, dass das Dargestellte und der Inhalt den aktuellen Interessen, Wünschen und Fragen der Zuschauer/innen entsprechen.

Weiters ist weder ein künstlerisch-ästhetisches noch ein inhaltliches Vorwissen für eine einfache Aufnahme des Erzählten und Dargestellten notwendig. Durch die dramaturgische Spannung und das ästhetische Vergnügen, das u.a. in der unterhaltenden Wirkung von Darstellungen liegt, können Playback-Theater-Aufführungen als lustvoll erlebt werden, was die Aufmerksamkeit und Gegenwärtigkeit des Publikums begünstigt. Eine Voraussetzung für Bildungswirkungen ist eine positive Atmosphäre. Beim Playback-Theater bemüht sich die Leitung speziell dem Publikum über einen klar definierten Rahmen Sicherheit zu geben. Sie versucht eine Atmosphäre der Akzeptanz und Anerkennung herzustellen und ist um eine würdigende Darstellung der Erzählungen bemüht. Außerdem findet im Ritual und in der szenischen Darstellung eine „affektive Synchronisation“ des Publikums statt. Dreschler versteht darunter

„[...] eine Übernahme bzw. Angleichung der unterschiedlichen Erlebensperspektiven. Durch affektive Synchronisation kann es zu dem bereits von Mead (<sup>10</sup>1995: 320ff.) im Zusammenhang mit geteilten gesellschaftlichen Aktivitäten beschriebenen Gefühl des Einsseins mit anderen kommen, das auf dem Eindruck eines Individuums beruht, mit allen anderen identifiziert zu sein, weil die bei anderen hervorgerufenen Reaktionen mit der eigenen Reaktion praktisch identisch sind“ (Dreschler 2003: 130).

Elemente, die diese affektive Synchronisation beim Playback-Theater bewirken, sind z.B. das gemeinsame Applaudieren und das gemeinsame Erleben der Erzählungen und ihrer Darstellung mithilfe von Musik und Schauspiel sowie gemeinsame emotionale Reaktionen darauf. Dreschler weist darauf hin, dass in der affektiven Synchronisation

die körperliche Komponente sehr zentral ist (vgl. Dreschler 2003: 130). Die kollektive Imagination und die kollektive Erinnerung sind schon für Aristoteles eine wichtige Voraussetzung für die Wirkung von Theater, besonders wenn sie auf gemeinschaftliche Belange bezogen sind, und wirken ebenfalls gemeinschaftsbildend (vgl. Liebau et al. 2009: 42). Der rituelle Rahmen des Playback-Theaters mit seinem spezifisch strukturierten Ablauf schafft eine sichere Atmosphäre, in der die Teilnehmenden bereit sind, sich der Transformationserfahrung, wie sie Fischer-Lichte beschrieben hat<sup>17</sup>, zu stellen. Im Zuge dieser geteilten Schwellenerfahrung entsteht Gemeinschaft.

Die Atmosphäre von Akzeptanz und Wertschätzung fördert die Bereitschaft des Erzählens vor Publikum und damit die Bildung neuer Erfahrung. Die erzählende Person verfügt in der gegenwärtigen Situation über einen reicheren Erfahrungsschatz als in der erzählten Situation. Dadurch kann sie einen anderen Blick auf diese werfen und auch zu etwaigen negativen Anteilen leichter stehen und diese integrieren. Ihre Rolle erhält noch eine weitere Aufwertung, indem sie als sogenannte „Zuschautorin“ zu einer kreativen kunstschaftenden Autorin eines Bühnenstückes wird.<sup>18</sup>

Laut Zwiebel besteht die Bildungswirkung des Erzählens auch darin, dass durch das Verbalisieren noch nicht Bewusstes zum Ausdruck gebracht wird und unbewusste Bedeutungen generiert werden. Wie schon im Kapitel „Narration“ behandelt, ist Erzählen ein wichtiges Medium zur Bildung der eigenen Biographie bzw. Identität. Zwiebel weist darauf hin, dass es im Erzählen hauptsächlich um die Verarbeitung emotionaler Erfahrungen geht, die bedeutend für das Selbstbild sind. Zumeist werden mit Erzählungen laut Zwiebel auch Affekte ausgedrückt, die in einen sicheren Rahmen von der erzählenden Person neu bewertet werden können (vgl. Zwiebel 2008: 38ff.).

In ihrer szenischen Darstellung orientieren sich die Schauspieler/innen an Brüchen und Widersprüchen der Erzählungen und an Assoziationen, die diese in ihnen hervorrufen. Laut Zwiebel erschließt sich gerade an diesen Brüchen und Widersprüchen das Unbewusste. Die erzählende Person hat mit der empathischen Darstellung die Möglichkeit der Konfrontation und damit erweiterten Selbsterfahrung und -erkenntnis mit bisher unbewussten Facetten seiner Geschichte und seines Selbst (vgl. Zwiebel 2008: 37). Dieser Selbsterfahrungsprozess wird auch dadurch begünstigt, dass in der szenischen Darstellung viele Aspekte der Geschichte zum Ausdruck gebracht, und damit bewusst erfassbar gemacht werden können, die nicht verbalisierbar sind, z.B. Stimmungen. Die szenische Darstellung schließt alle Sinneskanäle mit ein und verdichtet somit die Wahrnehmungen. Das fördert ein „Verweilen in der Gegenwärtigkeit der Wahrnehmung“ (Liebau et al. 2009: 96) und bewirkt, dass sich Bedeutungen rascher verschieben können als im Alltag.

---

<sup>17</sup> Siehe Kapitel 3.2

<sup>18</sup> Siehe Kapitel 4.1

„Während sich im Alltag das System unserer Bedeutungen ganz allmählich und für uns oft unmerklich verändert, vollzieht der ästhetisch Wahrnehmende eine solche Veränderung in einer starken Verdichtung, Intensität und Beschleunigung“ (Paule 2011: 18f.).

Die in der szenischen Darstellung bewirkte Verdoppelung der Realität<sup>19</sup> ermöglicht sowohl kritische Distanz zu als auch starke Identifikation mit dargestellten Personen zu entwickeln. Das aufgebaute emotionale Spannungsverhältnis zu den dargestellten Personen evoziert Reflexionsprozesse und ermöglicht somit ein „Lernen durch Beobachtung an fiktiven Modellen“ (Hoppe 2011: 116). Weiters kann es zu distanzierenden Entfremdungseffekten kommen durch die Differenzenerfahrung von szenischer Darstellung und ursprünglich erzählter Erfahrung, die zu Veränderungsprozessen im Sinne ästhetischer Bildung führen können.<sup>20</sup> Laut Liebau führt die ästhetische Stilisierung diese Veränderung sogar zur Intensivierung der Wirkung der Handlung bewusst herbei:

„Im Gegensatz zu sozial-mimetischen Prozessen zielen artifiziellmimetische Prozesse somit im Kern auf Abstraktion, Verallgemeinerung, Verfremdung, Elementarisierung, Kontextverschiebung usw., um eine ästhetische Stilisierung und damit eine Intensivierung der Wirkung von Handlung – nicht ihrer realen sozialen Konsequenz zu bewirken“ (Liebau et al. 2009: 124).

Als Spiel verstanden wird die szenische Darstellung zum Deutungsmedium eigenständiger in einer charakteristischen Distanz zu Alltagshandlungen stehender Wirklichkeiten, die einer Interpretation, und damit einer Reflexion als Voraussetzung für Bildungserfahrungen, bedürfen (vgl. ebd.: 40).

Die szenische Darstellung ermöglicht der erzählenden Person, aber auch dem Publikum ein detaillierteres Bild von sich selbst zu gewinnen.

„Dahinter steht die anthropologische These, dass wir Lebewesen sind, die sich, andere und die Welt nur in Bildern zugänglich machen können. Imaginäre Bilder sind dabei immer mehr als pure Wahrnehmungen, gehen in sie doch ästhetische Wertungen, individuelle und kollektive Symbolisierungen, traditionelle Codierungen, biographische Reminiszenzen und soziale Entwürfe mit ein. Die Einbildungskraft steht für die Fähigkeit und die Kraft, Bilder in sich aufzunehmen, sie sich ‚einzubilden‘“ (ebd.: 101).

Zwiebel meint, dass

„die Erzähler [...] gleichsam Bilder ihrer Geschichte geliefert [bekommen], die sie so selbst noch nicht denken und gestalten konnten. Man könnte dies mit der Wirkung von Filmen vergleichen, in denen auch gleichsam ‚ungeträumte‘ Themen des Zuschauers berührt werden und damit ein innerer Verarbeitungsprozess angestoßen werden kann“ (Zwiebel 2008: 42f.).

---

<sup>19</sup> Siehe Kapitel 3.1

<sup>20</sup> Siehe Kapitel 3.2

## 7. Resümee: Nutzen des Playback-Theaters für die Sozialpädagogik

In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass Playback-Theater durch Narration und ihre ästhetische Verdichtung die Erfahrungsbildung fördert sowie Reflexionsprozesse anregt, die für die Entwicklung von Identität bedeutend sind. Ein weiteres zentrales bildungsrelevantes Moment des Playback-Theaters ist seine gemeinschaftsbildende Wirkung im rituellen Prozess der gemeinsamen Erinnerung und Imagination in einer Atmosphäre der Akzeptanz.

Genau aufgrund dieser Bildungswirkungen eignet sich Playback-Theater ganz hervorragend als Setting für die Sozialpädagogik. Indem Playback-Theater Selbstwert stärkt und für eine Atmosphäre der Akzeptanz sorgt, schafft es Impulse für einen sozialen Einbettungsprozess und kann den von Böhnisch beschriebenen negativen Folgen kritischer Bewältigungskonstellationen entgegenwirken:

„Kritische Bewältigungskonstellationen sind gekennzeichnet durch eine tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, die Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit und fehlenden sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann“ (Böhnisch 2012: 47f.).

Im Playback-Theater können individuelle Bewältigungslagen kennengelernt und damit Bewältigungshandeln besser verstehbar werden. Dies ermöglicht eine Verschiebung des pädagogischen Fokus weg von individuellen Defiziten hin zu biographischen Ressourcen, die nutzbar gemacht werden können:

„Wenn wir dann folgerichtig daraus sich entwickelndes antisoziales oder auto-aggressives Verhalten als Ausdruck des Strebens nach Handlungsfähigkeit um jeden Preis interpretieren, kommen wir aus den Zwängen der sozialpädagogischen Defizitzuschreibungen und Etikettierungen heraus und von der Kontroll- zur Förderperspektive“ (ebd.: 49).

Im Playback-Theater können in der Ästhetik der szenischen Darstellung auch biographische Chancen spürbar werden, die sich im Alltag nicht so leicht erschließen lassen. Sie können in Folge als mögliche persönliche Lebensperspektiven, die es weiter zu verfolgen gilt, aufgezeigt und aufgegriffen werden. In dieser erweiterten Lebensbewältigung sieht Böhnisch den Bildungsgedanken aufgehoben. Nach ihm konturiert die erweiterte Lebensbewältigung „immer den Horizont, vor dem sich das professionelle Selbstverständnis sozialpädagogischen Handelns entwickelt und begründet“ (ebd.: 57). Playback-Theater-Aufführungen sind weiters in einem intergenerationellen Setting möglich. In diesem kann der Austausch zwischen den Generationen angeregt und das gegenseitige Verständnis gefördert werden. Unterschiedliche Lebenserfahrungen des Publikums bieten auch das Potential positive Diversitätserfahrungen zu machen. Durch

seinen die Unterschiede anerkennenden Rahmen der Akzeptanz lassen sich die in den einzelnen Erzählungen kontextualisierten Unterschiedlichkeiten und Ungleichheiten einführend verstehen, und die bestehende Vielfältigkeit kann nicht nur als Element wahrgenommen werden, das auf subkulturelle, ethnische oder kulturfremde Einflüsse zurückzuführen ist, sondern als bedeutsames förderliches Element, das sich durch alle sozialen Gruppen der Gesellschaft zieht. In der Konfrontation mit unterschiedlichen Erfahrungen kann Playback-Theater also auch dazu beitragen, kulturelle Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und die von Böhnisch beschriebene Erfahrung von „Transkulturalität“ zu machen (vgl. Böhnisch 2012: 74). Das gleiche lässt sich wohl auch hinsichtlich von Geschlechterstereotypen sagen.

Ebenfalls besteht durch das Playback-Theater die Möglichkeit, individuelle Handlungsfähigkeit positiv zu erfahren. Die im Playback-Theater vermittelte Wertschätzung der eigenen Erfahrungen sowie das geschaffene Gemeinschaftsgefühl können dazu beitragen sich als handlungsfähig zu erleben. Insofern kann Playback-Theater im Sinne von Böhnisch als „funktionales Äquivalent“<sup>21</sup> für antisoziales und autoaggressives Verhalten fungieren.

„Antisoziales wie autoaggressives Abspaltungsverhalten entlastet und entspannt. SozialarbeiterInnen sehen sich hier mit dem Dilemma konfrontiert, dass sie bei den Betroffenen ein Verhalten ändern sollen, das für diese selbst aber so positiv funktional besetzt ist, dass man es ihnen nicht einfach ‚ausreden‘ kann. Deshalb bedarf es der sozialpädagogischen Umwegstrategie der funktionalen Äquivalente“ (ebd.: 49).

Playback-Theater wirkt also gerade dadurch, dass ihm eine spezifische pädagogische Intentionalität fehlt. Es bietet vielmehr den Raum für eigenständige Erfahrungen der Teilnehmenden, die selbstgesteuert je nach ihren spezifischen Interessen Erfahrungen verbalisieren, Bedeutung verleihen sowie mehr oder weniger reflektierend bzw. kritisch aufnehmen. Der Vorteil, den Playback-Theater bietet, ist, dass dieser bildungswirksame Prozess des Lernens nicht instrumentalisiert und exakt vorausgeplant werden kann. Das schafft die Möglichkeit, die Teilnehmenden als Subjekte in ihrer Handlungsfähigkeit ernst zu nehmen und dadurch „auf gleicher Augenhöhe mit ihnen“ Vertrauen aufzubauen, auf dessen Basis vielleicht in einer späteren Phase abgespaltete Hilflosigkeit in der Lebensbewältigung thematisiert werden kann, wenn auf Seiten der Klient/innen gespürt wird, dass sie ihre aggressiven Verhaltensweisen nicht mehr benötigen. Böhnisch sieht nämlich die Abspaltung als Folge der erlernten Unterdrückung eigener Bedürfnisse, gegen die man sich aus „einer inneren somatischen Dynamik“

---

<sup>21</sup> Unter „funktionalen Äquivalenten“ versteht Böhnisch das Schaffen von Situationen, in denen sich Klient/innen als handlungsfähig erleben ohne dabei auf aggressive Verhaltensweisen zurückgreifen zu müssen (vgl. Böhnisch 2012: 48f.).

heraus, „von einer Selbstbehauptungskraft angetrieben“, aggressiv, wenn diese Bedürfnisse auf andere projiziert werden, bzw. autoaggressiv wendet, um in einer Situation erlebter Hilflosigkeit Handlungsfähigkeit und soziale Integration zu erreichen (vgl. Böhnisch 2012: 48 f.). Empowerment im Sinne einer Befähigung der Klienten/innen, einen eigenen Beitrag zur Problemlösung zu bringen, ist für ihn nur in einem emotionalen Bezug ausgehandelter Distanz möglich, in dem mitfühlendes Verstehen und Akzeptieren der Person, nicht des Verhaltens, gegeben ist (vgl. ebd.: 312).

„Nur wenn man *teilnehmen* kann und sich dieser Teilnahme am anderen gewahr wird, kann das Vertrauen entstehen, das die KlientInnen ermutigt, es noch einmal mit sich in der Anerkennung durch den Helfer zu versuchen“ (ebd.: 305 f.).

Playback-Theater schafft den Rahmen, um genau diese Erfahrungen empathischen Verstehens machen zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Playback-Theater die Möglichkeit zu selbstorganisiertem, selbstmotiviertem, informellen und damit biografischen Lernen bietet, das im Wesentlichen durch das Fehlen von pädagogischer Intentionalität gekennzeichnet ist. Kirchhof bringt dieses Lernen kurz und prägnant folgendermaßen auf den Punkt:

„Das Entscheidende ist also die völlige Autonomie des Lernenden im Hinblick sowohl auf das ‚was‘, ‚wie‘, ‚wann‘ und ‚wozu‘ des Lernens, als auch auf das Ziel der eigenen Dispositionserweiterung“ (Kirchhof 2007: 41).

Playback-Theater kann also zu einem selbstbestimmten Lernort für die Teilnehmenden werden, der als Möglichkeitsraum eigene Suchbewegungen und Denk- und Reflexionsprozesse anregt (vgl. ebd.: 49 ff.). Insofern es die Stärkung der individuellen Handlungskompetenz und -fähigkeit als Metakompetenzen erreicht, kann es emanzipatorisch wirken. Da sich die möglicherweise durch Playback-Theater erworbenen Kompetenzerweiterungen nicht instrumentalisieren lassen, bietet es zudem einen geschützten Raum vor dem Qualifikationsdruck einer wissensbasierten Gesellschaft, verbessert aber gleichzeitig sogar in ihrem Sinne die Orientierungs-, Verstehens- und Kompetenzgrundlagen für ein selbstgesteuertes Erschließen des erforderlichen neuen Wissens (vgl. ebd.: 68 ff.).

Indem es die vorhandene Bandbreite an Lernmöglichkeiten, Lernformen und Lernorten erweitert, fördert das Playback-Theater schlussendlich das lebenslange Lernen.

Die pädagogischen Herausforderungen für die Nutzung von Playback-Theater als Bildungssetting in der Sozialpädagogik sind aber vielfältig und hängen vom konkreten Einsatzkontext ab. Die erste Frage in diesem Zusammenhang ist die nach der Rolle, die der/die Pädagoge/in einnehmen soll. Sie/er könnte einerseits die Leitung übernehmen, andererseits aber auch als Teilnehmer/in für eine spätere vertiefte biographische

Nachbearbeitung sorgen. Für die Leitungsfunktion ist jedenfalls die Entwicklung von Interventionstechniken erforderlich, um eine Playback-Theater-Veranstaltung positiv gestalten zu können. Grundlage dafür ist die Entwicklung von Spielleitungskompetenzen, die einerseits die Schaffung einer Atmosphäre der Akzeptanz ermöglichen und andererseits die Fähigkeit bewusster oder unbewusster Diskriminierung anderer Teilnehmer/innen oder der öffentlichen Vertretung unethischer Positionen effektiv zu begegnen. Eine weitere Gefahr beim biographischen Theater, die die Spielleitung abzuwenden hat, liegt laut Köhler in einer mit einem Betroffenheitsgestus verbundenen Problemfokussierung (vgl. Köhler 2011: 11).

Voraussetzung für eine erfolgreiche Veranstaltung von Playback-Theater sind auch gelungene szenische Darstellungen, die nicht oberflächlich, banal und langweilig sind oder entblößend und erzwungen wirken (vgl. ebd.: 10f.). Wie Köhler feststellt, fehlt bisher eine systematische Aufarbeitung unterschiedlicher Produktionsmethoden von Playback-Theater und eine Übersicht von durch die verschiedenen Spielgruppen eingebrachten Themen (vgl. ebd.: 8f.).

Für den vielfältigen Einsatz von Playback-Theater sehe ich hierin einen großen zukünftigen Forschungsbedarf. Eine systematische Aufarbeitung der Produktionsmethoden und Themen von Playback-Theater könnte eine Grundlage für die Entwicklung von je nach Einsatzkontext und Zielgruppe verschiedenen Aufführungsformaten mit unterschiedlicher Intensität der biographischen Aufarbeitung sein. Ich hoffe, dass meine Arbeit dafür als Grundlage motivierend ist.

## Literaturverzeichnis

Alheit, Peter: Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): *Subjekt-Identität-Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden (VS) 2010, S. 219-249

Alheit, Peter: „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchhof, Stefan; Schulze, Wolfgang: *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*. Flensburg (Flensburg University Press) 2008

Alheit, Peter; Dausien, Bettina: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 2002

Alheit, Peter: „Individuelle Modernisierung“ - zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, Stefan: *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996*. Frankfurt am Main, New York (Campus Verlag) 1997, S. 941-951

Alheit, Peter: Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner: *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien, Köln, Weimar (Böhlau Verlag) 1994, S. 28-56

Alheit, Peter: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in Deutschland*. Bremen (Universität Bremen) 1993, S. 343-417

Alheit, Peter; Dausien, Bettina: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 2002, S. 565-585

Alheit, Peter; von Felden, Heide (Hrsg): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden (VS) 2009

Althaus, Claudia: *Erfahrung denken. Hannah Arendts Weg von der Zeitgeschichte zur politischen Theorie*. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht ) 2000

Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, u.a. (de Gruyter Verlag) 2003

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth: Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 22, Heft 3, Juni. Stuttgart (F. Enke Verlag) 1993, S. 178-187

Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1986

Behrens-Cobet, Heidi; Reichling, Norbert : *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*. Neuwied, u.a. (Luchterhand) 1997

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht- Schauspieler. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2002

Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Seelze (Velber) (Kallmeyer Verlag) 1999

Boal, Augusto: Legislative theatre. Using performance to make politics. London, u.a. (Routledge) 1998

Böhnisch Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2012<sup>6</sup>

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2005<sup>4</sup>

Buer, Ferdinand: Zur Theorie psychodramatischer Bildungsarbeit. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz (Matthias-Grünewald-Verlag) 2000

Buer, Ferdinand: Morenos therapeutische Philosophie. Zu den Grundideen von Psychodrama und Soziometrie. Opladen (Leske + Budrich) 1999

Dauber, Heinrich: Tracing the Songlines – auf der Suche nach den Quellen des Playback Theaters. In: Fox, Jonathan; Dauber, Heinrich: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 1999, S. 77-87

Dausien, Bettina: Biographieforschung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau (Kore) 1994

Day, Fe: Wie weiß ich, wer und wo ich bin, solange ich nicht höre, was ich sage? In: Fox, Jonathan; Dauber, Heinrich: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 1999, S. 90-103

Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2009

Dörr, Margret (Hrsg.): Erinnerung - Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden (VS) 2008

Dreschler, Martina: Sprachliche Affektivität. Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen. Tübingen (Niemeyer Verlag) 2003

Ecarius, Jutta: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen (Leske + Budrich) 1998, S. 129-151

Feldhändler, Daniel: Playback Theater und Biografieforschung. In: Dauber, Heinrich (Hrsg.): Wo Geschichten sich begegnen – Gathering voices. Dokumentation der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Jonathan Fox in Anerkennung seiner wissenschaftlich-künstlerischen Leistungen auf dem Gebiet der Theaterpädagogik. Kasseler Beiträ-

ger zur Erziehungswissenschaft, Band 3. Kassel (Kassel University Press) 2008, S. 100-116

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen, Basel (Francke Verlag) 2001

Fox, Jonathan: Was ist Playback Theater? In: Fox, Jonathan; Dauber, Heinrich: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 1999, S. 9-10

Fox, Jonathan: Ein Ritual für unsere Zeit. In: Fox, Jonathan; Dauber, Heinrich: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 1999, S. 134-156

Fox, Jonathan: Renaissance einer alten Tradition. Playback-Theater. Köln (inScenario Verlag) 1996

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag) 1973

Fuchs-Heinritz, Werner: Biographisierung. In: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden (VS) 2007, S. 103

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1996

Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag) 1980

Göhmann, Lars: Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen (Mainz Verlag) 2004

Griese, Birgit: Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden (VS) 2007

Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main (Fischer) 1985a

Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main (Fischer) 1985b

Haug, Frigga: Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Berlin, u.a. (Argument Verl.) 1999

Haug, Thomas: 'Das spielt (k)eine Rolle!' Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart (ibidem Verlag) 2005

Hof, Christiane: Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte - Verfahren – Probleme. Neuwied, u.a. (Luchterhand) 1995

Hoppe, Hans: Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Forum SpielTheaterPädagogik, Band 1. Berlin (LIT Verlag) 2011

Kade, Sylvia: Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1994

Keupp, Heiner; u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH) 2006

Kirchhof, Steffen: Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Dargestellt am Beispiel einer qualitativ-explorativen Studie zu informellen Lernprozessen Pflegenden und ihrer pädagogisch didaktischen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung. Internationale Hochschulschriften, Band 489. Münster (Waxmann Verlag GmbH) 2007

Klotz, Volker: Erzählen. Von Homer zu Boccaccio, von Cervantes zu Faulkner. München (Beck) 2006

Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. Köln, Weimar, Wien (Böhlau Verlag) 2005

Kraul, Margret; Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen (Leske + Budrich) 2002

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden (VS) 2006

Lange, Ernst: Einführung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag) 1973

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2009

Lippitz, Wilfried: Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten. In: Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2009, S. 69-85

Marotzki, Wolfgang: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden (VS) 2006, S. 59-70

Marschall, Brigitte: „Ich bin der Mythe“. Von der Stegreifbühne zum Psychodrama Jakob Levy Morenos. Wien, Köln, Graz (Böhlau) 1988

Miethe, Ingrid: Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2011

Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln u. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1967

Nittel, Dieter; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler (Schneider Verlag) 1997

Opitz, Hanne: Biographie-Arbeit im Alter. Würzburg (Ergon-Verlag) 1998

Osterhaus, Ingrid: Autobiographisches Erzählen – Risiko oder Chance? Mögliche Wirkungen narrativer Explorationen auf die Erzählperson. Wien (Institut für Höhere Studien) 2011

Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Forum Spiel-TheaterPädagogik, Band 4. Berlin (LIT Verlag) 2011

Ricoeur, Paul: Zufall und Vernunft in der Geschichte. Tübingen (Verlag Claudia Gehrke) 1986

Rösch, Christoph: Die Erziehungskonzeption Paulo Freires. Frankfurt/Main (Verlag Peter Lang) 1987

Salas, Jo: Was ist „gutes“ Playback Theater? In: Fox, Jonathan; Dauber, Heinrich: Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zur Theorie und Praxis des Playbacktheaters. Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 1999, S. 20-42

Salas, Jo: Playback-Theater. Berlin (Alexander Verlag) 1993

Sattler, Elisabeth: Kunst der (Ent-)Subjektivierung. Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung. In: Westphal, Kristin; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim, München (Juventa Verlag) 2009, S. 89-102

Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden (VS) 2006, S. 35-57

Thorau, Henry: Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft. In: Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht- Schauspieler. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2002

Thorau, Henry: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis. Rheinfelden (Schäuble Verlag) 1982

Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München (Beck) 2008

Zwiebel, Ralf: Playback Theater und Psychoanalyse. In: Dauber, Heinrich (Hrsg.): Wo Geschichten sich begegnen – Gathering Voices. Dokumentation der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Jonathan Fox in Anerkennung seiner wissenschaftlich-künstlerischen Leistungen auf dem Gebiet der Theaterpädagogik durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften der Universität Kassel am 30. April 2008. Kasseler Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Band 3. Kassel (kassel university press GmbH) 2008, S. 33-44

## Sonstige Quellen

### Internetquellen

Auque-Dauber, Charlotte; Dauber, Heinrich: Improvisation im Spiel des Playbacktheaters. URL: [http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Improvisation\\_im\\_Spiel\\_des\\_Playbacktheaters.pdf](http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Improvisation_im_Spiel_des_Playbacktheaters.pdf) (Zugriff: 25.08.2012) o. J.

Dennis, Rea: Public Performance, Personal Story: A study of Playback Theatre. Griffith University. URL: [http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Dennis\\_Thesis\\_Full.pdf](http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Dennis_Thesis_Full.pdf) (Zugriff: 25.08.2011) 2004

Fox, Jonathan: Playback Theatre Compared To Psychodrama and Theatre of the Oppressed. URL: [http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/05/PT\\_Compared.pdf](http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/05/PT_Compared.pdf) (Zugriff: 25.08.2012) 2004

International Playback Theatre Network, URL: <http://www.playbacknet.org/drupal/> (Zugriff: 25.08.2012) 2011

Köhler, Norma: Biografisches Theater In: Reader zur Fachtagung Theater und Biografie. Schultheater der Länder. Düsseldorf (Bundesverband Theater in Schulen), S. 7-18. URL: [http://www.sdl2011.de/downloads/sdl2011\\_ft\\_reader.pdf](http://www.sdl2011.de/downloads/sdl2011_ft_reader.pdf) (Zugriff: 25.08.2012) 2011

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf: Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837) Ausgabe 5, URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf> (Zugriff: 25.08.2012) 2004

### Interviews

Interview 1, Interview 2: Interviews mit Besucherinnen einer Playback-Theater-Veranstaltung am 21.05.2012, durchgeführt von Verfasserin. NÖ, 21.05.2012

## **Abstract**

Im Playback-Theater, das von Fox und Salas in den 1970er Jahren in den USA entwickelt wurde, werden biographische Stegreiferzählungen des Publikums von Schauspieler/innen szenisch nachspielt und damit ästhetisch verdichtet und verstärkt. In dieser Diplomarbeit wird das bildungsinitiierende Potential von Playback-Theater erläutert und aufgezeigt, inwieweit sich Playback-Theater als Methode für die Sozialpädagogik eignet. Die Beschäftigung mit biographischer Narration gewinnt im bildungswissenschaftlichen Kontext aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr an Relevanz. Die eigene Biographie zu schaffen wird zur permanenten Aufgabe und ist von zentraler Bedeutung für die Lebensbewältigung. Es wird aufgezeigt, dass Playback-Theater durch Narration und ihrer ästhetischen Verdichtung die Erfahrungsbildung fördert und Reflexionsprozesse anregt, die für die Entwicklung von Identität bedeutend sind. Ein weiteres zentrales bildungsrelevantes Moment des Playback-Theaters ist seine gemeinschaftsbildende Wirkung im rituellen Prozess der gemeinsamen Erinnerung und Imagination in einer Atmosphäre der Akzeptanz. Als exemplarische Unterstützung der Argumentation wird eine Playback-Theater-Veranstaltung mithilfe einer teilnehmenden Beobachtung und anschließenden Interviews mit den Besucher/innen untersucht. Dabei lässt sich feststellen, dass Playback-Theater zur Steigerung des Selbstwerts und des sozialen Rückhalts, zur Orientierung und sozialer Integration als Methode für die Sozialpädagogik sehr gut geeignet ist, vor allem da es einen Raum für eigenständige Reflexions- und Bildungsprozesse ohne gezielt pädagogischer Intentionalität eröffnet.



## Lebenslauf

Magdalena Haftner,  
geboren am 20.06.1988;  
Kontakt: [magdalena.haftner@gmx.at](mailto:magdalena.haftner@gmx.at)

### Ausbildung

- 2007- 2012: Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien  
(Schwerpunkte: Sozialpädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik)
- 2008-2010: Lehrgang für Theater- und Schauspielpädagogik am „Institut angewandtes Theater“ (IFANT) in Wien; Abschluss mit Zertifikat als „Theaterpädagogin / Spielleiterin Institut angewandtes Theater“
- 2006: Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien
- 2004-2005: Instituto Nacional, Instituto José Dolores Moscote (Schulaufenthalt in Panamá über AFS „Austauschprogramm für interkulturelles Lernen“)
- 1998-2006: Bundesgymnasium Hollabrunn
- 1994-1998: Volksschule Göllersdorf

### Berufliche Laufbahn

- Seit 2012: Durchführung von Improvisationstheater-Workshops „ImproWelten: Alles ist möglich!“ als Mitglied der Theatergruppe *artig* an div. Schulen (AT)
- 2011/2012: Durchführung von Improvisationstheater-Workshops „spielendDeutsch“ zur Förderung der deutschen Sprache mit der Theatergruppe *artig* in Kooperation mit Goethe Instituten, ÖIs und ÖKFs in Jekaterinburg (RU), Teheran (IR), Djibouti (DJI) und Addis Abeba (ET)
- Seit 2011: Ensemblemitglied des *Clara Blumes Singer Songwriter Circus*, Wien
- 2010: Assistenz bei Proben und Aufführungen des inklusiven Tanzkollektivs *danse brûte*, Wien
- Seit 2010: div. Auftritte als Einzeldarstellerin oder mit der Theatergruppe *artig* im In- und Ausland (RU, CZ, D, PL)
- 2009: Tutorin des Proseminars „Menschenbilder und Geschlechterkonstruktionen“ unter der Leitung von Mag.a Rabl an der Universität Wien
- Mitgründung der Theatergruppe *artig* (<http://www.artiges.org>)
- 2009-2010: Organisation und Leitung der Improvisationstheatergruppe des Vereins *STUTHE* (Studierendentheater), Wien
- 2007-2008: Betreuung ökopädagogischer Projekte der Erlebnis- und Bildungswerkstatt *erlebnis norbertinum* am Biobauernhof in Tullnerbach, NÖ

### Fremdsprachen

Englisch, Spanisch (C1); Französisch (B1), Italienisch (A2), Rumänisch (A1)