

Erschienen in: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalyse, Heft 2/2001 (14.Jhg), S.122-134

Ein.Aus.Wanderungen

Beschreibung eines *oralhistory*/Theater- Projektes mit Jugendlichen

Autoren: Frank und Rike Reiniger

Im Dezember 1999 wurde in der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar unter dem Titel „Ein. Aus. Wanderungen“ erstmalig ein *oralhistory*/Theater- Projekt als viertägiges Seminar zum Thema Migration durchgeführt. Konzipiert und geleitet wurde das Projekt von einer Theaterpädagogin der Bildungseinrichtung und einem Historiker. Teilnehmer waren 20 Schüler der 8. Jahrgangsstufe einer Hauptschule aus Weimar und einer Realschule aus Jena.

Die Wahl des Projektthemas resultierte im wesentlichen aus dem konkreten Wunsch der Weimarer Schule nach einem Projekt, welches sich vor dem Hintergrund der starken ausländerfeindlichen Tendenzen unter den Schülern in irgendeiner Form mit dem Begriff „Fremdheit“ befassen sollte. Das Thema war also auf die Zielgruppe abgestimmt.

Die Projektleiter sind der Auffassung, dass der außerschulischen Jugendbildung bei der Begegnung der diffusen ausländerfeindlichen und rechtslastigen Einstellungen bei Schülern, die fast ausschließlich nicht auf konkreten Erfahrungen basieren, eine besondere Bedeutung zukommen muss. Denn diese Einstellungen sind das Ergebnis eines Erfahrungsmangels (Kurt Möller, 2000 und Nicole Maschler, i. d. taz, Nr. 6527, 20.08.2001, S. 15). Hier besteht Nachholbedarf, der von den Schulen schwer erfüllt werden kann, da der Schulunterricht in der Regel die durch Denkprozesse und Belehrungen gewonnene Erkenntnis zum Ziel hat.

Dieses Geschichts-Theaterprojekt übertraf bei der erstmaligen Erprobung alle Erwartungen und erwies sich auch bei den vielen folgenden Durchführungen als außerordentlich erfolg-

reich. Deshalb sehen sich die Projektleiter bewogen, das Projekt mit seinen Methoden und Bausteinen, sowie den konkreten Verlauf hier darzustellen.

Projektziel und Projektbausteine

Bei der Konzeption des Projektes stand von Beginn an der Begriff „Erfahrung“ im Mittelpunkt der Überlegungen, wobei die Entwicklung von Toleranz gegenüber Migranten in Deutschland durch die Transformation von Fremderfahrungen zu eigenen Erfahrungen als das entscheidende Ziel des Projektes formuliert wurde.

Zur Toleranz gegenüber Menschengruppen bedarf es eines Verständnisses für deren Handlungen. Verstehen ist aber nicht nur eine intellektuelle Leistung. Es schließt das Nachempfinden mit ein. Nachempfinden kann der Mensch allerdings nur auf der Basis einer konkreten Erfahrung (Horst Schaub u. Karl G. Zenke, ,⁴2000, S. 184f u. 582 f sowie Alois Halder, 2000 S. 90f u.351 f.).

Das Erlangen solcher Erfahrung war der erste Schritt des Projektes. Als methodischer Ansatz bot sich die *oralhistory*, die Durchführung und Auswertung von Zeitzeugeninterviews, als ein Weg der empirischen Datenerhebung, aber auch als physische Erfahrungsquelle durch die Interaktion mit den Interviewpartnern an.

Um von der Erfahrung zum Verständnis zu gelangen, bedurfte es jedoch eines weiteren Arbeitsschrittes. Ausgehend von der Definition von Verständnis als nachlebendem Erfassen wurde die Theaterarbeit als eine Möglichkeit gesehen, um auf der Basis der Erfahrungen zu einem nachspielenden Erfassen zu gelangen. Das Ziel war hier, durch eine kreative Aufarbeitung des erweiterten Erfahrungshorizontes der Schüler wesentliche Aspekte aus den Geschichten der Zeitzeugen für die Schüler nachvollziehbar zu machen und somit Verständnis zu erzeugen.

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugeninterviews, sowie Theaterarbeit mit den Elementen von Improvisation, Dramaturgie und szenischem Spiel, waren somit die wesentlichen Bausteine des Projektes.

Inhaltliche Begrenzung und Auswahl der Zeitzeugen

Das Projekt sollte einen möglichst differenzierten Zugang zu dem Themenkomplex Migration bieten. Über die aktuelle Situation wurde daher die Vergangenheit miteinbezogen. Diese Erweiterung musste bei der Auswahl der Interviewpartner berücksichtigt werden.

Insgesamt wurden in den vier Tagen sechs Interviews durchgeführt:

Herr Haloté aus Ghana lebt als Promotionstudent in Weimar. Als Mitarbeiter des Ausländerbeirates bot er sich für die Schüler zusätzlich als Gesprächspartner an.

Herr Mulenga aus Sambia war ebenfalls als Student in die DDR gekommen. Mittlerweile hat er in Deutschland seine eigene Familie gegründet.

Herr Tauro ist ein Flüchtling aus Peru. Auch er lebt mittlerweile mit einer Familie in Deutschland.

Herr Irfan aus Pakistan ist Asylbewerber und wohnt in einem Übergangenheim in Weimar. Das Interview mit Herrn Irfan wurde als einziges nicht in den Räumen der Bildungsstätte, sondern in dem Wohnheim durchgeführt, was bei den Schülern schließlich einen nachhaltigen Eindruck hinterließ.

Frau Bohmeyer aus Erfurt hat nach dem Mauerbau (und vor der Vereinigung) zweimal die deutsch-deutsche Grenze überquert, um in dem jeweils anderen Staat zu leben.

Frau Ritter aus Weimar schließlich ist als Siebenbürger-Sächsin 1942 von den Nationalsozialisten im Rahmen der Aktion „Heim ins Reich“ zusammen mit ihrer Familie nach Weimar gebracht worden, wo die Familienmitglieder als Arbeitskräfte eingesetzt wurden.

Die Auswahl der Zeitzeugen ließ einige Bereiche wie etwa die Situation der Aussiedler unberücksichtigt, bot aber dennoch die Möglichkeit zu einer differenzierten Auseinandersetzung.

***oralhistory* und Jugendbildung**

Die Bedeutung der *oralhistory* für die Jugendbildung ist vor allem eine didaktisch-emanzipatorische (Gregor Spuhler, 1994, S. 7-22). Leider kann der Geschichtsunterricht häufig seine Aufgabe, nämlich Orientierungshilfe zu leisten, indem er bei den Schülern ein Geschichtsbewusstsein (Bodo von Borries, ⁵1997, S. 45-51) entwickelt, das sie ihre aktive Subjektrolle im und für den Lauf der Geschichte erkennen lässt, nicht erfüllen. Dieses Bewusstsein ist jedoch für die Entwicklung einer demokratischen und pluralistischen Grundeinstellung Voraussetzung.

Befragt man Schüler, so zeigt sich, dass sie kein Interesse am Geschichtsunterricht haben, weil sie vielfach nicht begreifen, warum sie Ereignisse, Fakten und Zahlen lernen müssen. Sie erfahren häufig Geschichte als etwas *von der Gegenwart und vom eigenen Leben* getrenntes (Bodo von Borries, ⁵1997, S. 45). Es fehlt der Gegenwartsbezug und die Berücksichtigung der sogenannten „normalen“ Bevölkerung als gestaltende Größe bei der Geschichtsvermittlung. Vielmehr wird der Eindruck erweckt, dass die normale Bevölkerung an der politischen Entscheidungsfindung nicht beteiligt ist, sondern ihre Erfüllung in der Statistenrolle findet. Auf der einen Seite steht die Geschichte, auf der anderen stehen wir! Dies ist ein Problem für junge Menschen, die sich in der Gesellschaft erst noch positionieren müssen. Eine sinnvolle Beschäftigung mit der Geschichte sollte Schüler immer für das Interesse an dem eigenen Ich, *für die Herkunft der eigenen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen und Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten* (Lutz Niethammer, 1980, S. 9) sensibilisieren. Nach wie vor gilt, was Marc Bloch 1941 in seiner „Apologie der Geschichte“ (Marc Bloch, 1985) schrieb: *Gegenstand der Geschichte ist wesentlich der Mensch, sagen wir besser: die Menschen* (Marc Bloch, 1985, S. 25). Sie müssen lernen, *die Gegenwart durch die Vergangenheit zu verstehen*, und umgekehrt (ders., S.35 ff.).

Verständnis setzt aber in der Regel konkrete Erfahrungen voraus. Hierzu kann die *oralhistory* einen entscheidenden Beitrag leisten.

Theaterpädagogische Methodik

Von den vielfältigen Wirkungsmöglichkeiten, die der Einsatz von Theater in der Jugendbildung hat, kommt in diesem Projekt der Förderung von Empathie durch das szenische Spiel eine herausragende Funktion zu.

Der jugendliche Schauspieler wird ermuntert, sich den Berichten der Zeitzeugen als Grundlage für szenische Aktion, und damit dem Fremden als Rolle zu nähern. In dem Prozess der Umgestaltung einer erzählten Geschichte zu einer dramatischen Szene, ergibt sich für den Darsteller die Notwendigkeit, sich in das Gefühlsleben eines anderen Menschen zu versetzen. Die Erlebnisse des Fremden und seine Handlungsmotivationen werden in Vorbereitung auf und durch das schauspielerische Darstellen intensiv nachempfunden (Konstantin S. Stanislawski, 1987, S.482. Der Regisseur und Schauspielpädagoge K.S. Stanislawski formulierte pointiert: „Neun Zehntel der schauspielerischen Arbeit bestehen ja darin, die Rolle seelisch zu erfüllen und in ihr zu leben.“). So entwickelt der Darsteller in nachspielender Weise Verständnis für die individuellen Lebenswege der befragten Migranten (Die Fähigkeit zur Empathie gilt als unentbehrlich für die Moralentwicklung. Vgl. Dieter Baacke, 1983, S. 155).

Von grundlegender Bedeutung für die Kombination von *oralhistory* und Theater, ist die Möglichkeit außersprachlicher, intensivierter Reflexion durch das Theaterspiel. Werden auf der Basis der Interviews, auf der Basis von persönlichen Erzählungen, Szenen entwickelt, so ergibt sich die Notwendigkeit einer Verkürzung und Fokussierung. Nicht jedes Detail kann oder sollte auf der Bühne dargestellt werden. Bei der Erarbeitung der Szenen überprüfen die jugendlichen Darsteller und Regisseure mit einem deutlichen Gespür für Wirksamkeit, was von dem Erzählten von überpersönlichem Interesse ist, was auch ohne den Kontext der Interview-

situation verständlich bleibt, und was verändert werden kann, um die Aussage der Szene zu verdeutlichen. Sie entdecken, wie im Besonderen das Allgemeine sichtbar wird und präsentieren schließlich eine Interpretation von Geschichte für die Gegenwart. Durch die Suche nach dem spielerischen Ausdruck wird mithin eine hohe Reflexionsebene nicht nur erreicht, sondern tatsächlich verinnerlicht.

Einzelschritte

Als Einstieg in das szenische Spiel dienen literarisierte Erfahrungen zu Migration, Ausschnitte aus Dramen und Gedichte. Es erweist sich für den Prozess als positiv, dass es sich um fixierte literarische Texte handelt. Die Arbeit an einer sprachlich vorgegebenen Rolle erleichtert den ersten Zugang, weil der Text den Spieler und die Rolle deutlich unterscheidbar macht. Das ist besonders für die Jugendlichen von Bedeutung, deren soziale Rolle sich hauptsächlich über die Distanz zu bestimmten Personengruppen („Ausländer“, „Juden“, „Kommunisten“ etc.) definiert. Hier wäre die Forderung nach improvisatorischer, aus sich selbst schöpfender Darstellung des abgelehnten Fremden zu Beginn des Prozesses noch nicht zu bewältigen.

In einem zweiten Arbeitsschritt geht es darum, den in Bezug auf Theater unerfahrenen Jugendlichen Vertrauen in ihre szenische Phantasie zu geben. Mit Hilfe verschiedener Objekte und Kostüme stellen sie ihre Assoziationen zu den Begriffen „Fremd“ und „Vertraut“ in einem szenischen Bild dar.

Vor diesem Hintergrund ist schließlich der Schritt zur Verkörperung eines Zeitzeugen, zum Nach-/Um-/Neuspielen von dessen erzählter Geschichte nicht zu groß. Die Jugendlichen überlegen in der Phase der Interviewauswertung bereits, welche Erlebnisse der Interviewpartner sie darstellen könnten. Die praktische Erarbeitung der Szene findet dann in weitestgehender Eigenregie statt.

Alle drei Einzelschritte der Theaterarbeit, die vorgegebenen Szenen, die assoziativen Bilder und die selbst entwickelten Szenen, werden in einer Abschlusspräsentation gezeigt. Das Hin-

arbeiten auf eine tatsächliche Aufführung, und sei sie nur vor den anderen Gruppen, verstärkt die Motivation während des Prozesses und das Ernstnehmen des gemeinschaftlichen Spiels.

Projektverlauf

Am ersten Tag wurde die Projektgruppe in vier Arbeitsgruppen von jeweils fünf Schülern aufgeteilt. Diese Arbeitsgruppen blieben über den ganzen Zeitraum des Projektes bestehen und bekamen die Bezeichnungen A,B,C und D.

In einer Plenumsitzung fand zunächst eine Verständigung über verschiedene Begriffe wie Fremdheit, Geschichte, Quelle, Ein- und Auswandern (Migration) usw. statt.

Während sich die Gruppen C und D zunächst durch szenische Improvisationen dem Thema Migration näherten, begannen die A und B mit der Vorbereitung ihrer Interviews.

Interviewvorbereitung

1. Der Leitfragenkatalog

Auf der Grundlage sowohl mitgebrachter Kenntnisse oder Denkweisen als auch zur Verfügung gestellter Arbeitsmaterialien wurde gemeinsam ein Leitfragenkatalog erarbeitet. Dabei wurde nach der halboffenen Fragetechnik vorgegangen. Dabei wird das Thema, z.B. Migration, in Sinn- oder Interessensabschnitte gegliedert. Diese Abschnitte bekommen Überschriften, die als Leitfrage formuliert werden. Diese Fragen sollten möglichst so gestellt sein, dass der Interviewpartner das Gefühl bekommt, frei und ausführlich sprechen zu können. Zu den Fragen werden Unterpunkte notiert, die dem Interviewer als Orientierungsmarken dienen sollen. Diese Punkte werden nur bei Bedarf nachgefragt, wenn in dem Bericht des Interviewpartners dazu nichts gesagt worden ist. Fragen, die sich während des Interviews ergeben, sollten auch gefragt werden, bevor zum nächsten Sinnabschnitt übergegangen wird. Auf diese Weise be-

kommen die Interviews eine mehr oder weniger feste Struktur und sind in der Auswertung leichter vergleichbar.

Zur selben Arbeitseinheit gehörte es, an die Schüler die drei Aufgaben für die Interviewsituation -Technik, Fragen und Protokoll- zu verteilen.

2. Aufgabenverteilung

Technik: Für die Aufnahme der Interviews wurden MD-Geräte verwendet, die sich wegen der guten Aufnahmequalität, der geringen Größe, dem exakten Zählwerk und der leichten Handhabung beim Abspielen, was bei der Transkription wichtig ist, empfehlen. Neben diesen Aufnahmegegeräten wurden Richtmikrophone verwendet um eine gleichmäßige Qualität bei Fragen und Antworten zu gewährleisten. Ein Schüler hatte nun die Verantwortung für dieses technische Equipment während der Aufnahme. Neben dem Ein- und Ausschalten des Gerätes war die Lautstärke einzustellen und die Aufnahme mit Kopfhörern zu überwachen.

Fragen: Zwei Schüler übernahmen die Aufgabe des Fragens, und zwar alternierend ganze Sinnabschnitte, d.h. Leitfrage und Unterpunkte. Eine konkrete Aufteilung der Fragen ist einem flüssigen Verlauf des Interviews förderlich und garantiert, dass beide Schüler sich gleichmäßig beteiligen.

Protokoll: Die beiden übrigen Schüler fungierten als Protokollanten. Hier geht es nicht darum aufzuschreiben, was gesagt wird, sondern wie. Das Protokoll soll eine Beschreibung der Interviewsituation und des Verhaltens der Teilnehmer erbringen. Mit Interviewtext und Protokoll ist der Verlauf als ganzes später gut rekapitulierbar.

3. Verständigung über Verhaltensweisen

Da Schüler der 7. und 8. Jahrgangstufe in der Durchführung von Interviews zumeist noch nicht viel Erfahrung haben, sind sie unsicher und nervös. Das gilt zu einem sehr großen Teil auch für die Interviewpartner. Daher ist der Verlauf eines Interviews niemals ganz vorhersehbar und somit planbar. Das ist auch gut so. Aber gerade aus diesem Grunde sollte man da wo es geht, ungeliebten Zufällen möglichst im Vorfeld begegnen.

Dazu gehört zunächst die Festlegung der Sitzordnung. So werden lange die Nervosität steigende Diskussionen vermieden. Eine Bestimmte Sitzordnung ist notwendig um eine gleichmäßig gute Aufnahmequalität zu ermöglichen.

Ein weiterer Bereich ist die Begrüßung und Vorstellung. Hier hängt das Maß der Planung sicherlich von den Teilnehmern ab. Zumeist ist es notwendig klarzustellen, dass namentliches Vorstellen und das Geben der Hand selbstverständlich sind. Im Bedarfsfall empfiehlt sich durchaus das Proben der Begrüßung. Wie sich zeigte, war gerade für die Schüler mit stark ausländerfeindlicher Einstellung dieser erste körperliche Kontakt des Händedrucks sehr wichtig, um Hemmschwellen abzubauen.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass durch diese teilweise sehr kleinliche Planung des Interviews die Schüler die konkrete Situation relativ sicher bewältigt haben.

Die Durchführung des Interviews

Die Interviews wurden in der Regel getrennt in den Räumen der Bildungseinrichtung durchgeführt, wodurch sie insgesamt einen offiziellen Charakter bekamen und sich äußerlich schon von einer privaten Gesprächssituation unterschieden. Das Interview mit Herrn Irfan wurde im Übergangwohnheim gemacht. Die Heimleitung ermöglichte eine Besichtigung des Heimes, so dass die Schüler sich auch ein Bild von den Lebensbedingungen dort machen konnten. Hier war der Konflikt vieler Schüler mit den eigenen Vorurteilen deutlich zu spüren.

Die Interviews verliefen sehr unterschiedlich. In den Fällen, bei denen die Interviewpartner bereits Erfahrungen mit solchen Interviewsituationen mitbrachten, waren die Interviews generell kürzer. Die Interviewpartner mussten weniger Überlegen und sprachen in der Regel flüssiger. Für die Schüler bot sich hier das Problem, trotzdem den eigenen Fahrplan beizubehalten und sich die Regie nicht aus der Hand nehmen zu lassen.

In anderen Fällen, wie etwa bei Frau Ritter, deren Migrationsgeschichte lange zurücklag, die noch niemals darüber gesprochen und teilweise furchtbare Ereignisse verdrängt hatte, waren

die Interviews sehr emotional und veranschaulichten, wie schmerzlich Erinnerungsprozesse sein können.

Nach der Beendigung der Interviews ergab sich für die Schüler in der Regel noch die Möglichkeit, mit den Interviewpartnern weiter zu sprechen.

Die Auswertung

Über Nacht wurden die Interviews transkribiert, so dass die Schüler am nächsten Tag erste konkrete Ergebnisse in ihren Händen hielten.

Die inhaltliche Auswertung der Interviews verlief so, dass die Gruppen sich gegenseitig ihre Interviews vorstellten, indem sie sie mit verteilten Rollen noch einmal vorlasen und mit Hilfe der Protokolle kommentierten. Im Anschluss wurden unter Zugrundelegung der Fragen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Schließlich bekamen die Schüler die Aufgabe, sich auf ein oder zwei für sie besonders wichtige Ereignisse aus dem Bericht des Interviewpartners oder der Interviewsituation zu verständigen, um diese dann später szenisch zu gestalten.

Das Theaterspiel

Die ersten Kleingruppen, die noch nicht mit der Interviewvorbereitung begannen, bekamen Ausschnitte aus den Dramen „Die Schutzflehenden“ von Aischylos und „Passage“ von Christoph Hein (Aischylos erwies sich für die Zielgruppe als zu schwer verständlich und wurde in den Folgeprojekten durch das Gedicht „Klage des Emigranten“ von Bertolt Brecht ersetzt). Im Gespräch wurden inhaltliche Fragen zu den historischen Hintergründen, den dargestellten Situationen und den Figuren der Stücke geklärt. Die Aufgabe für die beiden Gruppen bestand nun darin, die kurzen Ausschnitte improvisatorisch zu spielen. Bei der Rollenverteilung tauchten Schwierigkeiten auf. Zunächst wollte keiner der Jugendlichen einen jüdischen Professor spielen und die Rolle des jungen Kommunisten stieß ebenfalls auf Widerstand. Als von

den Jugendlichen selbst jedoch klar formuliert wurde, dass es sich ja nur um eine Rolle handele, fand sich eine Besetzung für alle Figuren.

Assoziationen zu den Begriffen „Fremd“ und „Vertraut“ in einem lebenden Bild oder einer pantomimischen Szene darzustellen, bedeutete für die theaterunerfahrenen Jugendlichen eine große Herausforderung. Hilfreich waren hier bestimmte Kostüme und Objekte, wie etwa mehrere gleich aussehende Overalls, Stäbe und große, leichte Stoffbahnen. Dadurch bekam die Phantasie einen Ansatzpunkt. Wichtig zur Freisetzung der Kreativität war es, die Jugendlichen mit dieser Aufgabe tatsächlich allein zu lassen. Es entfaltete sich eine Gruppendynamik, die, motiviert von der Herausforderung ein Ergebnis zu präsentieren, nach Art eines *brainstorming* eine Vielzahl von Ideen zuließ und aus diesen dann gemeinschaftlich eine Auswahl traf. Damit erfuhr jedes Gruppenmitglied sich selbst als kreativ und mitbestimmend.

Die in der Interviewauswertung bereits in die engere Wahl gezogenen Erlebnisse der Zeitzeugen wurden nun in ersten Versuchen szenisch dargestellt. Aus mehreren Vorschlägen und Versuchen kristallisierte sich schließlich das Gerüst einer tragfähigen Szene. Tragfähig bedeutet auf der einen Seite die Darstellbarkeit mit den vorhandenen Mitteln und auf der anderen Seite der Konsens über die inhaltliche Aussage.

Wie bereits zu Beginn des Arbeitsprozesses festgestellt, fiel es besonders den rechten Jugendlichen schwer, sich selbst in ihrer sozialen Rolle von sich selbst als Darsteller einer Theaterrolle zu differenzieren. Diese Jugendlichen wählten deshalb meist spontan solche Rollenfiguren, die ihrer sozialen Rolle am nächsten kamen. Der Jugendliche mit „Landser“-Aufnäher oder der rechte Sprücheklopfer wollten aggressive Skinheads aus den Erzählungen der Zeitzeugen spielen. Um das erklärte Ziel der Förderung von Empathie, der Einfühlung in den Fremden, dem nachspielenden Erfassen, zu erreichen, war es notwendig, behutsam einzugreifen. Mal wurde eine Rolle umbesetzt, mal eine Szene verändert.

Beispiele für die szenische Umsetzung der Interviews

Aus dem Interview mit dem Ghanesen Joshua Haloté wählten die Jugendlichen für eine szenische Umsetzung zunächst folgende Passage:

Schüler: *Und hatten sie schon mal eine Situation, in der sie sich besonders fremd gefühlt haben?*

Joshua Haloté: *Oh, das ich würde sagen damals war jeder Menge. Aber was ich nie vergesse, ist meine dritte Woche hier in Deutschland, das war im Anfang Oktober 90 in Berlin, wo wir so von Skinheads verprügelt wurden und so. Das wir wussten gar nichts davon, man hat uns auch gar nicht erzählt darüber, und auf einmal sie haben uns überrascht, und diese Pistole, diese Gaspistole und solche Messer und solche Sachen. Ich meine, die Polizei tat auch sehr wenig oder gar nichts darüber und so. Aber sonst in die Wohnheim Jacobsplan hatten wir auch immer Schlägerei gehabt mit die Skins, weil sie uns immer angegriffen haben. Das war 91 bis 93.*

Die Schüler wählten sich in Eigenregie drei Rollen, und zwar Herrn Haloté und zwei Skinheads. Alle Figuren wurden von aggressiven Jungen dargestellt. Die Szene verlief im wesentlichen so, dass eine Figur über die Bühne spazierte, von den beiden anderen beschimpft und geschlagen wurde, woraufhin sie verletzt am Boden lag und die Schläger die Bühne wieder verließen.

Offensichtlich hatten zwar die Darsteller ein gewisses Vergnügen an dem Ausagieren von Gewalt in sanktioniertem Rahmen, die anderen Jugendlichen merkten jedoch sofort, dass eine solche Szene nicht weiter von Interesse für die Zuschauer wäre. Ohne den ersten Versuch zu verwerfen, probierten sie eine zweite Szene zu folgendem Gesprächsabschnitt:

Joshua Haloté: *Aber sonst, das Problem, was wir jetzt haben, oder was ich besonders jetzt habe, ist nur in die Geschäfte. Das heißt, in der Straße, das passiert gar nicht. Aber wenn du in die Geschäfte gehst, und dann plötzlich hast du jemand, die dich beschattet, bis du raus gehst und so, das ist das einzige Problem jetzt.*

Dass einem Schwarzen von Kaufhaus-Detektiven gleich ein Ladendiebstahl unterstellt wird, fanden besonders die Mädchen bemerkenswert. Sie entwickelten eine Szene, in der ein Schwarzer zum Einkaufen geht. Er wird an der Kasse fälschlicherweise des Diebstahls bezichtigt und die Umstehenden zeigen verschiedene Reaktionen, wie Bestätigung der Anschuldigung oder auch Eintreten für das Opfer. Gleichzeitig gehen zwei unauffällige Kunden, die tatsächlich gestohlen haben, an der Kasse vorbei. Während der Aufregung um den vermeintlichen Diebstahl gelingt es diesen, mit ihrer Beute das Geschäft zu verlassen.

Um sich die Szene überhaupt ausdenken zu können, mussten sich die Jugendlichen in die verschiedenen beteiligten Personen hineinversetzen, deren Gefühlen nachvollziehen und ihr Verhalten prüfen. So ist es ihnen gelungen, aus einer kurzen Bemerkung des Zeitzeugen das Wesentliche herauszufiltern und durch eigene Ergänzungen zu einer interessanten Szene zu gestalten. Sie spielten die Demütigung einer Verdächtigung aufgrund der Hautfarbe, Varianten der Reaktion auf die Diskriminierung eines Fremden und sie trafen durch die Hinzufügung eines gleichzeitig tatsächlich erfolgten Diebstahls, eine pointierte Aussage über den praktischen (Un-)Sinn von Vorurteilen.

Aus einem anderen Interview wählten die Schüler eine Passage, die sie besonders lustig fanden:

Schülerin 1: *Und eine letzte Frage noch. Hatten Sie schon mal Erfahrungen mit Rechtsradikalen oder Skinheads gemacht?*

Herr Tauro: *Persönliche Erfahrungen nicht. Ach bis auf eine Ausnahme. Eh. Neulich waren wir in Hopfgarten. Da war, gab es ein Treffen von Capoeira Freunden und Capoeira, ich weiß nicht ob Ihr das kennt, ist so ein Tanz, bzw. eine Selbstverteidigungskunst, die Sklaven Angolas nach Amerika brachten, nach Brasilien. Und da es ihnen verboten war, haben sie es als Tanz dargeboten. Und es gibt viele Kinder und Jugendlichen, die diesen Kampfsport hier erlernen. Und es gabt in Hopfgarten so ein Treffen. Und sollten ehe eine große Gruppe, zwanzig, sollten auftreten in dem Clubhaus. Als die Stunde kam, als die Zeit kam, sind wir*

hingegangen und es gab eine Diskothek an dem Abend und es waren Skinheads. Alle kurz geschoren, und mit diesen komischen Rhythmen tanzten da und wurden aufmerksam, als diese dunkelhäutigen Personen auf einmal erschienen. Manche brüllten was dagegen und eh riefen sonst was Absurdes. Aber als diese Gruppe dort ihre Tänze anbot, da war es auf einmal still in dem Saal, wurden sie alle freundlich (lacht) gestimmt. Das war lustig.

Ebenso wie bei der ersten Szene gab das direkte Nachspielen des Erzählten szenisch wenig her. Deshalb bekamen die Jugendlichen die Anregung, beide Szenen zu verknüpfen und freier zu improvisieren. Das sehr gute Ergebnis kam nicht ohne vorherige Probleme zustande. Ort des Geschehens war ein Tanzlokal, in dem sich verschiedene Paare trafen. Zwei der Gäste waren die Skinheads der ersten Szene, also Jungen mit tatsächlich solchen Neigungen. Diese Gäste besuchten das Lokal mit zwei Mädchen. Außerdem hielten sich dort dunkelhäutige Fremde auf, die von den Rechten sogleich mit deutlichen Bemerkungen abqualifiziert wurden. Als einer der beiden Fremden die Mädchen ansprach und zum Tanzen aufforderte, wurden die Jungen noch aggressiver. Eine Schlägerei drohte, wurde aber abgewendet dadurch, dass die beiden Fremden sich nicht provozieren ließen, sondern anfangen zu tanzen. Es lief türkische Hip Hop Musik. Die beiden Tänzer waren ausgesprochen gut und wurden von den Mädchen bewundert. Auch die Mädchen fingen an zu tanzen, wendeten sich jedoch nicht von ihren Begleitern ab, sondern forderten diese ebenfalls zum Tanzen auf. Als Schlussbild sah man die ganze Gruppe auf der Tanzfläche.

Die beiden Darsteller der Skinheads weigerten sich zunächst zu tanzen, schon gar zu türkischer Musik. Sie hätten ihre eigene Musik bevorzugt, was von der Projektleitung abgelehnt wurde. Die ganze Gruppe war jedoch so überzeugt von der Qualität der Szene, dass die beiden überredet wurden, mitzumachen. Die Schüler haben dadurch einiges erreicht: Sie konnten den Kern des Erlebnisses des Zeitzeugen, nämlich dass die dunkelhäutigen Jugendlichen Talente besaßen, die von den Skinheads bewundernd anerkannt wurden, als zentrale Aussage herauschälen. Die Rahmenhandlung, mit deren Hilfe diese Aussage getroffen wurde, ist erfunden.

Mit viel Geschick wählten die Jugendlichen zu diesem Zweck einen Konflikt, der besonders für Jungen starke Relevanz besitzt: die Angst, Fremde könnten für die Mädchen attraktiver sein. Die Lösung des Konflikts steht realistischer Weise auf Messers Schneide, die Situation droht in eine Schlägerei zu eskalieren. Dadurch, dass sich eine Seite nicht provozieren lässt, wird das vermieden. Die Skinheads nun wiederum lassen sich in positiver Weise nicht entmutigen und zeigen ihre Anerkennung durch das Mitmachen, was die Mädchen honorieren.

Diese Szene zeigt deutlich, wie durch das Theaterspiel Konflikte und Lösungsmöglichkeiten durchprobiert werden. Die Jugendlichen erfahren, dass ein Problem auf differenzierte und zufriedenstellende Weise gelöst werden kann, wenn sich alle dafür einsetzen. Außerdem bedeutete besonders für die rechten Jugendlichen eine Rolle, in der sie ein alternatives Verhalten zur Gewaltausübung präsentieren, Neuland. Der „Landser“-Fan tanzt auf der Bühne zu türkischem Hip Hop und bekommt dafür Applaus vom gesamten Publikum!

Eine weitere Kleingruppe sollte ein Interview mit einer Aussiedlerin aus der ehemaligen Sowjetunion durchführen.¹ Frau N.G. hatte sich zu dem Interview bereit erklärt und darum gebeten, dass ihr Freund während des Interviews in der Bildungsstätte anwesend sein dürfe. Jedoch schon nach der ersten Frage, nämlich: *Können Sie uns etwas zu Ihrer Herkunft und Ihren Lebensbedingungen im Heimatland erzählen?*, war das Interview beendet. Frau N.D. brach in Tränen aus und verließ vollkommen aufgelöst den Raum. Zurück blieben entsetzte Schüler, die keine Erklärung für die Situation hatten. Das Interview war gescheitert und die Schüler fühlten sich dafür und für den Zusammenbruch von Frau N.G. verantwortlich.

Ein klärendes Gespräch mit dem Freund ergab, dass die Übersiedlung von Frau N.G. mit schrecklichen Ereignissen verbunden war, die sie noch nicht verarbeitet hatte und die nun durch die Frage wieder in ihr Bewusstsein gerückt waren.

¹ Dieses Interview fand im März 2000 bei einer Wiederholung des Projekts in Weimar statt. Die besondere Entwicklung dieses Interviews ließ es sinnvoll erscheinen, seine szenische Umsetzung hier darzustellen. Der Name der Interviewpartnerin ist auf ihren Wunsch unkenntlich gemacht worden.

Zusammen mit der deutschstämmigen Frau N.G. war ihr russischer Ehemann nach Deutschland gekommen. Er hatte die Übersiedlung selbst eigentlich nicht gewünscht und in Deutschland Schwierigkeiten, die dazu führten, dass er Selbstmord beging. Außer einem wohl sehr starken Schuldbewusstsein war Frau N.G. zum Zeitpunkt des Interviews immer noch massiven Vorwürfen von Seiten der Familie ihres Mannes ausgesetzt. Im Vorgespräch hatte sie von dem allem nichts erwähnt und sich offensichtlich nur aus freundlichem Entgegenkommen zu dem Gespräch bereit erklärt.

Obwohl dieses Interview also eigentlich nicht stattgefunden hatte, sollte eine szenische Umsetzung überlegt werden. Die Auseinandersetzung mit der Interviewsituation im Hinblick auf eine Präsentation auf der Bühne konnte den Schülern einen Ausweg aus ihrer Hilflosigkeit weisen.

In der Vorbereitung war über den Zusammenhang von Frage und Erinnerung gesprochen worden und nun hatten sie den Wirkungszusammenhang erlebt. Eine grundsätzliche Frage stellte sich: Was war geschehen? Diese Frage wollten die Schüler beantworten. Nachdem sie die Geschichte von N.Gs. Ehemann erfahren hatten, versuchten sich die Schüler vorzustellen, was wohl in der Interviewpartnerin vorgegangen war, nachdem sie ihr die Frage gestellt hatten.. Es kam die Idee auf, die vorgestellten Gedanken lebendig werden zu lassen und zwar in Form eines Telefongesprächs zwischen N.G. und ihrer Schwiegermutter, in dem diese jener Vorwürfe macht und die Schuld am Tode ihres Sohnes gibt. Zunächst wollten die Schüler dieses Telefongespräch spielen, was sich beim Probieren als zu wenig handlungsorientiert erwies. Die Schüler gingen wieder einen Schritt zurück und wandten sich der Interviewsituation zu. Diese sollte dargestellt werden. Vier Schüler waren auf der Bühne. Eine Schülerin hatte die Rolle von N.G. übernommen, drei weitere Schüler vertraten die drei Aufgabenbereiche während des Interviews. Die Szene verlief dann so:

Zunächst wurde die Interviewsituation nachgestellt, so wie sie in der Vorbereitung auch geprobt worden war. Die Schüler zeigten die gegenseitige Begrüßung, die Vorstellung des Pro-

jektes usw. Dann wurde die erste Frage gestellt, ein kurzer Verzweiflungsschrei und das Licht ging aus. Nun wurden N.Gs. Gedanken durch das Abspielen eines vorher aufgenommenen Telefongesprächs zwischen ihr und ihrer Schwiegermutter wiedergegeben, das verschiedene Details der Übersiedlung und die Vorwürfe enthielt. Danach ging das Licht wieder an, die schreiende N.G. rannte von der Bühne und ließ die ratlosen Interviewer zurück.

Den Schülern war es mit dieser Szene in beeindruckender Weise gelungen, die negative Erfahrung des abgebrochenen Interviews für sie positiv, weil verständlich machend, zu verarbeiten. Der Prozess bis zu diesem Ergebnis zeigte den Projektleitern beispielhaft die gewinnbringende Bedeutung der Verbindung von *oralhistory* und Theaterarbeit..

Der Abschluss – ein Resümee

Alle Ergebnisse der vorangegangenen Projektstage sollten in Form einer Aufführung vor anderen Klassen der Schule gezeigt werden. Das erzeugte innerhalb der Gruppe ein hohes Maß an Motivation und persönlichem Einsatz für das Gesamtgelingen. Nur mit dem Ziel, eine wirkungsvolle Szene vor dem Publikum zeigen zu können, ließen sich etwa die rechts orientierten Jugendlichen dazu bewegen, auf der Bühne zu türkischer Hip Hop Musik zu tanzen.

In der Aufführung selbst wurden durch die Gegenüberstellung der vorgegebenen Texte mit den eigenen Szenen, beispielsweise die in den „Schutzflehenden“ diskutierte Asylpraxis des antiken Griechenlands mit dem Alltag eines Asylbewerbers in Deutschland rund 2500 Jahre später, gesichert geglaubte Einstellungen differenziert. Die assoziativen Bilder brachten bestimmte, für das Thema relevante, emotionale Zustände auf einen außersprachlich verständlichen Punkt. Die selbstentwickelten Szenen aus den Erlebnissen der Zeitzeugen schließlich spiegelten Bedeutung und Interpretation bestimmter Aspekte von Migrations-Geschichte für die Jugendlichen von heute wieder.

So wie die Durchführung eines Zeitzeugen-Interviews mit einem Migranten und das schauspielerische Hineinversetzen in den Fremden, bedeutete auch die Aufführungssituation für diese Jugendlichen ein Überschreiten persönlicher Grenzen, das durch die positive Resonanz der zuschauenden Lehrer und Mitschüler honoriert wurde.

Um das Projekt und die zugrundeliegende Konzeption zu resümieren, sei noch einmal der Blick auf die Arbeitsschritte bis zur Aufführung fokussiert: Die Jugendlichen haben Zeitzeugen-Interviews als Quellenmaterial erstellt und vergleichend ausgewertet. Sie haben die Ergebnisse dieser *oralhistory* Forschung in szenischer Darstellung auf die Gegenwart bezogen interpretiert. Sie haben sich in fremde Rollen hineinversetzt und Empathie entwickelt. *Oralhistory* und Theater ergänzten sich dergestalt, dass die Jugendlichen das angestrebte Ziel, Förderung von Toleranz durch Transformation von Fremderfahrungen zu eigenen Erfahrungen, nachvollziehen konnten.

Baacke, Dieter: Die 13-bis 18jährigen, Weinheim und Basel 1983

Bergmann, Fröhlich u.a. (Hrsgg.): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelzer-Velber ⁵1997

Bloch, Marc: Apologie der Geschichte oder Der Beruf des Historikers, München 1985 (Die Originalausgabe erschien 1949 als Nr.3 der ‚Cahiers des Annales‘ unter dem Titel ‚Apologie pour l’histoire ou Metier d’histoire‘)

Borries, Bodo von: Geschichtsbewusstsein-Empirie, in: Bergmann, Fröhlich u.a. (Hrsgg.): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelzer-Velber ⁵1997, S. 45-51

Halder Alois: Philosophisches Wörterbuch, Freiburg im Breisgau 2000, S. 90f u.351 f. (s. d. Begriffe „Verstehen“ u. „Erfahrung“)

Keller Barbara: Rekonstruktion der Vergabgenheit, Opladen 1996

Koch, Peter: Schreiben und Erzählen. Eine Fallstudien, in: Vogtländer, Herwart (Hrsg.): Oral History, S. 49-63, hier besonders S. 52 ff (Das Augusterlebnis)

Maschler, Nicole: Betroffenheitspädagogik greift nicht, in: taz, Nr 6527 vom 20.08.2001, Seite 15

Möller, Kurt: „Rechte Kids“, Weinheim 2000

Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History, Frankfurt 1980

Schaub, Horst u. Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik, München ⁴2000, S. 184f u. 582 f (s. d. Begriffe „Verstehen“ u. „Erfahrung“)

Spuhler, Gregor: OralHistory in der Schweiz, in: ders. u.a. (Hrsg.): Vielstimmiges Gedächtnis. Beiträge zur Oral History, Zürich 1994, S. 7-22

Stanislawski, Konstantin S.: Mein Leben in der Kunst, Berlin 1987

Vogtländer, Herwart (Hrsg.): Oral History. Mündlich erfragte Geschichte, Göttingen 1990

Vorländer Herwart: Mündliches Erfragen von Geschichte, in: ders. (Hrsg.): Oral History, S. 7-26

Wierling, Dorothee: Oral History, in: Bergmann, Fröhlich u.a. (Hrsgg.): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelzer-Verlber ⁵1997, S. 236-239