

Bachelorarbeit

Geschichte(n) auf der Bühne **Ein theaterpädagogisches Konzept zur DDR-** **Geschichte mit Jugendlichen an weiterführenden Schu-** **len in Sachsen**

Vorgelegt von:
Isabelle Reimann

Matrikelnummer: 24835
BA-Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstbetreuerin: Prof. Dr. phil. Nana Eger
Zweitbetreuerin: Prof. Dr. phil. Annika Falkner

Merseburg, den 28. Februar 2023

Zusammenfassung

Wie lassen sich die Prinzipien des biografischen und dokumentarischen Theaters für die Geschichtsvermittlung der DDR an weiterführenden sächsischen Schulen anwenden?

Hierzu wird ein Konzept vorgestellt, was aktuelle Diskurse der Geschichtsvermittlung, Prinzipien des Theaters in erinnerungskulturellen Projekten, digitale Medien und unterschiedlichste Kunstsparten einbezieht und in der Praxis, unter Beachtung aller Individualitäten, Anwendung finden kann, um Geschichte erfahrbar zu machen. Geschichtsdidaktiker*innen fordern bereits länger das forschende Lernen, wie das biografisch dokumentarische Theater, als Möglichkeit, die Komplexität der Geschichte zu erschließen. Das entwickelte Konzept umfasst ein theaterpädagogisches Projekt zur DDR-Geschichte in sächsischen Schulen der Mittelstufe unter Einbeziehung des Lehrplans. Die Anwendung theaterpädagogischer Prinzipien bietet dabei viel Potential, sich Lerninhalten in ihrer gesamten Komplexität zu nähern und begreifbar zu machen.

Schlagwörter: Theaterpädagogik, Dokumentarisches Theater, Biografisches Theater, Erinnerungskultur, DDR-Geschichte

Summary

How can the principles of biographical and documentary theatre be applied to teaching the history of the GDR in secondary schools in Saxony?

For this purpose, a concept is presented that incorporates current discourses of history education, principles of theatre in remembrance culture projects, digital media and a wide variety of art forms and can be applied in practice, taking into account all individualities, in order to make history tangible. Didacticians of history have long been calling for research-based learning, such as biographical documentary theatre, as a way to open up the complexity of history. The concept developed includes a theatre pedagogical project on GDR history in Saxon middle schools with the inclusion of the curriculum. The application of theatre pedagogical principles offers a lot of potential to approach learning content in its entire complexity and make it comprehensible.

Keywords: theatre education, documentary theatre, biographical theatre, culture of remembrance, GDR history

Inhalt

1 Einleitung	5
2 Diskurse der Erinnerungskultur in Deutschland	7
2.1 Begriffserklärung Erinnerungskultur	7
2.2 Aktuelle Diskurse	8
2.2.1 Narrative der Geschichte	8
2.2.2 Vermittlung von Geschichte.....	10
2.2.3 Zeitzeugengespräche	14
2.2.4 Neue Formate der Geschichtserzählung.....	16
2.2.5 Ästhetisierung der Geschichte.....	17
2.2.6 Der Umgang mit der Vergangenheit der DDR.....	20
3 Theater und Erinnerungskultur.....	22
3.1 Überblick.....	22
3.2 Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik im Rahmen der Erinnerungskultur.....	25
3.3 Methoden.....	27
3.3.1 Dokumentarisches Theater	27
3.3.2 Biografisches Theater.....	29
4 Konzept	33
4.1 Kurzbeschreibung	33
4.2 Ziele.....	33
4.3 Rahmenbedingungen.....	34
4.3.1 Zielgruppe	34
4.3.2 Anforderungen an die Leitung	35
4.3.3 Projekteinordnung in den Schulkontext	36
4.3 Arbeitsweisen.....	38
4.4 Probephasen	39
5 Fazit.....	43
Literaturverzeichnis.....	48
Anhangsverzeichnis	54

1 Einleitung

„*Ich komm' aus Karl-Marx-Stadt, bin ein Verlierer, Baby, original Ostler...*“ (Goudin-Steinmann und Hähnel-Mesnard 2013, S. 11).

Wenn diese Liedzeilen der Chemnitzer Band Kraftklub erklingen, singt das Publikum auf Konzerten und Festivals ekstatisch mit. Liedzeilen, die eine Generation junger Menschen prägen, welche in den mittlerweile gar nicht mehr so neuen Bundesländern leben, aber diese immer noch in Literatur und Medien so bezeichnet werden. 2022 feierte der Song sein zehnjähriges Bestehen und hat an Aktualität nicht verloren.

Es liegt auf der Hand, dass auch über 30 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands in der Bevölkerung im Hinblick auf die Teilung Deutschlands eine große Frage nach der Identität steht.

Dies zeigte sich auch zum Tag der Deutschen Einheit 2010. Hier fokussierte der Diskursgegenstand überwiegend die Unterschiede zwischen den ehemaligen Teilen Deutschlands in den Bereichen Politik, Soziales, Mentalität oder Kultur. Obwohl die DDR als solche nicht mehr existiert, wird immer wieder von einer „geteilten Wirklichkeit“ berichtet und öffentlich in den Massenmedien dargestellt. (vgl. Goudin-Steinmann und Hähnel-Mesnard 2013, S. 11)

Worin besteht nun der Bezug zur Band Kraftklub, die 2012, gut 22 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung, ihren Song „Karl-Marx-Stadt“ veröffentlichte?

Mit dem Untergang der DDR scheint es, als sei in der ostdeutschen Bevölkerung ein kollektiver Identifikationsraum entstanden zu sein, der vorher gar nicht in dem Ausmaß vorhanden war. Erstaunlich ist es, dass dieser Identifikationsraum „Osten“ selbst für Wende-kinder, welche die DDR kaum oder gar nicht bewusst erlebt haben, eine wichtige Rolle spielt. Im Osten Deutschlands ist im Hinblick auf Identität und Identifikationsraum eine Art Vakuum entstanden, welches bis heute nicht gefüllt zu sein scheint. (vgl. Führer 2016, S. 247–258)

Die vorangegangenen Ausführungen machen auf eine Problemstellung aufmerksam, die daraus resultiert, dass die Diskurse zu einer Angleichung zwischen Ost- und Westdeutschland nur sehr schleppend voran gehen und durch die Fokussierung auf die Unterschiede viele Missverständnisse hervorgegangen sind. In diesem Problem lässt sich auch deutlich der Zusammenhang zwischen Geschichte, Erinnerungen und Identitätskonstruktionen erahnen. Ein Zusammenhang, der fortwährend in den gegenwärtigen Diskursen der Erinne-

rungskultur im Unterton mitschwingt. (vgl. Goudin-Steinmann und Hähnel-Mesnard 2013, S. 11f)

Genau hier soll der Ausgangspunkt für diese Arbeit ansetzen. Durch ausgewählte Diskurse zur Erinnerungskultur wird ein Akzent gesetzt, der deutlich macht, wie die individuellen und kollektiven Narrationen über Geschichte geprägt werden. Dabei wird untersucht, welche Strategien gerade als sinnvoll oder kritisch erachtet werden, um Geschichte nachhaltig vermitteln zu können. Weiterhin liegt ein großes Hauptaugenmerk darauf, Kultur als möglichen Zugang zur Geschichte zu betrachten. Hierbei soll explizit die Theaterpädagogik als Gegenstand kulturellen Lernens im Mittelpunkt stehen: worin bestehen die Grenzen und Möglichkeiten des Theaters in diesem Kontext?

Daraus ergibt sich meine Forschungsfrage: *Wie lassen sich die Prinzipien des biografischen und dokumentarischen Theaters für die Geschichtsvermittlung der DDR an weiterführenden sächsischen Schulen anwenden?*

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Konzeptionierung eines theaterpädagogischen Projektes zur Erinnerungskultur der DDR. Die Fragestellung wird zuvor in einen theoretischen Kontext eingebettet. Dabei werden aktuelle Diskurse zur gegenwärtigen Erinnerungskultur in Deutschland skizziert, ein kurzer Einblick in die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der DDR gegeben und mögliche theaterpädagogische Prinzipien des biografischen und dokumentarischen Theaters erläutert, die häufig für theaterpädagogische Projekte zur Erinnerungskultur der NS-Zeit genutzt werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.) und die Möglichkeiten und Grenzen des Theaters in diesem Zusammenhang untersucht. Die theoretische Auseinandersetzung soll zudem eine Unterstützung sein, um Lücken, Vorteile oder Widersprüche für das anschließende Konzept zu analysieren. Allerdings wird auch ersichtlich sein, dass es keine vergleichbaren, öffentlich zugänglichen Konzepte für ein theaterpädagogisches Projekt zur Erinnerungskultur zur DDR mit Jugendlichen gibt. Somit ist mein Ziel ein Konzept zu erarbeiten, welches in der Praxis als dreitägiges Projekt für den Geschichtsunterricht an weiterführenden Schulen umgesetzt werden könnte. Ziel der Konzeption ist die Zusammenstellung von Lehr-/ Lerninhalten, Aktivitäten und Methoden, unter Berücksichtigung der Zielgruppe und der Rahmenbedingungen.

2 Diskurse der Erinnerungskultur in Deutschland

Das Erinnern an die Vergangenheit gilt als Voraussetzung für Gegenwart und Zukunft. Es ist die Aufgabe eines Staates, sich mit seiner Vergangenheit auseinanderzusetzen und diese aufzuarbeiten. Denn die Aufarbeitung von schwerem Unrecht, wie Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit bis hin zu Völkermord, ist wesentlich für das zukünftige Zusammenleben einer Gesellschaft. Diese öffentlichen Konfrontationen mit den vergangenen Taten und Täter*innen ist dabei nicht nur ein privates Recht von Opfern, sondern sichert der Gesellschaft auch wichtige Zugänge und Informationen über das Geschehene und wird damit zu einem kollektiven Recht. Die individuelle und gesellschaftliche Aufarbeitung ist dabei identitätsstiftende Grundlage für Staat und Gesellschaft und beugt dem Rückfall in alte Gewaltstrukturen vor. (vgl. Ambos 2008, S. 1f)

Somit wird der Umgang mit der deutschen Geschichte weiterhin ein zentrales Thema in unserer Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und in der Bildung sein. Die Vergangenheit wird individuell in den Familien, aber auch öffentlich immer wieder diskutiert werden müssen, denn in jeder Generation wird Geschichte neu erzählt. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008, S. 3)

Wir leben im sogenannten Zeitalter der Digitalisierung: Erzählungen von Geschichte werden zu Medienereignissen in Spielfilmen und Dokumentationen, in den Sozialen Medien diskutiert oder als Historytelling inszeniert und als Storyline für digitale Games genutzt (vgl. ebd.). Der Fortschritt der Zeit wirft neue Fragen in der Erinnerungskultur auf. Wie wird Geschichte geschrieben und wie verändern die neuen Medien unseren Blick auf die Vergangenheit?

Auch die Globalisierung bringt neue Herausforderungen für die Geschichtsvermittlung mit sich. Es ist nicht mehr davon auszugehen, dass in Deutschland lebende Menschen schon zur Teilung Deutschlands hier gelebt haben. Dafür können sie andere Erfahrungen mit einbringen. Dies wirft im Hinblick auf das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft neue und kritische Fragen auf und setzt diese in Zusammenhang mit wechselseitigen Folgen für nationale und interkulturelle Beziehungen. (vgl. Assmann 2008, S. 4f)

2.1 Begriffserklärung Erinnerungskultur

Der Arbeit liegt folgendes Verständnis des Begriffs Erinnerungskultur zu Grunde: Der Begriff wird erst seit den 1990er Jahren als Gegenstand der Wissenschaft genutzt. Mittlerweile ist er zum Leitbegriff für die moderne Kulturgeschichtsforschung geworden. In ei-

nem engeren Verständnis wird er als Sammelbegriff für die nicht spezifische wissenschaftliche Anwendung der Geschichte in der Öffentlichkeit verstanden, die verschiedenste Mittel und Zwecke in ihrer Gesamtheit impliziert. Unter Erinnerungskultur werden in der aktuellen Forschung alle Repräsentationsformen von Geschichte gefasst, die in der Öffentlichkeit Gehör gefunden haben, dies schließt sowohl den geschichtswissenschaftlichen Diskurs als auch private Formen der Erinnerung ein. Zu den Trägern der Erinnerungskultur werden neben Individuen und sozialen Gruppen mitunter auch Nationen eingeordnet, welche miteinander übereinstimmen oder sogar zum Teil in Konflikt geraten. So geht es darum, die vorstellbaren Formen der bewussten Erinnerung, wie historische Ereignisse, Prozesse oder Persönlichkeiten, die von ästhetischer, kognitiver oder politischer Art sein können, zu verstehen. (vgl. Lücke 2015, S.4)

2.2 Aktuelle Diskurse

2.2.1 Narrative der Geschichte

Das Erzählen von Geschichten ist in der menschlichen Historie schon früh verankert. Das sogenannte narrative Denken lässt uns durch das Analysieren von Kontext, Relevanz und Sinn größere Zusammenhänge erschließen. Wir stellen dadurch einzelne Fakten und Ereignisse in einen Zusammenhang und verleihen diesem dadurch eine gewisse Bedeutung. Es ist nachgewiesen, dass durch den Einsatz narrativer Methoden Lernprozesse signifikant unterstützt werden können. (vgl. Meinert 2012, S. 1ff)

Vorangestellt soll kurz über den Begriff Narrativ und dessen Bedeutung gesprochen werden. Eine ausführliche Begriffserklärung wäre allerdings im Rahmen dieser Bachelorarbeit zu weitgefasst. Dennoch ist festzuhalten, dass es keine eindeutige Begriffsdefinition gibt. Daher gilt, dass ein Narrativ nicht mit einer Geschichte gleichzusetzen und weit mehr als diese im übertragenen Sinne ist. Jedoch eint beide Begriffe im Kern ihre Struktur mit einem erkennbaren Anfang, einem Mittelteil, aus welchem eine Wendung hervorgeht und einem eindeutigen Ende. Die Zuschreibung der Bezeichnung einer Geschichte als Narrativ kann erst stattfinden, wenn eine Geschichte gesellschaftliche Denkmuster und Debatten ersichtlich bestimmt und dies über einen längeren Zeitraum erfolgt. (vgl. Tretter 2022, S. 3ff)

„The history of the great men“ ist unter anderem ein weit verbreitetes Narrativ, worauf sich in der Geschichte oft berufen und welches auch kritisiert wurde. Thomas Carlyle begründete dieses Geschichtsnarrativ 1840 in einer Vorlesung an der Universität in London. In

diesem Kontext wird ein Geschichtsbild vermittelt, welches auf der Bemühung von ausschließlich männlichen Helden und deren wirksamen Gestaltungen der zeitweiligen Gegenwart beruht. Diese seien das Kernstück aller erdenkbaren gesellschaftlichen Änderungen. (vgl. Carlyle 2011, S. 32)

Durch den Rückgriff auf den Heldenmythos wird sich einer differenzierten Analyse der Gesellschaft verweigert. (vgl. ebd., S. 30) Einzelpersonen werden in einer solchen komplexen Analyse ausgehend von ihrer strukturellen, sozialen, kulturellen und materiellen Prägung verstanden. (vgl. ebd.) Somit gibt Carlyle dem heldenhaften Individuum und dessen Biografie einen Vorrang gegenüber der kollektiven Geschichte. Sein Gedanke kann kurzgefasst wie folgt beschrieben werden: die ganze Geschichte einer Zeit, Gesellschaft und Kultur sei in der Biografie eines Helden enthalten. Damit wird in diesem Gedanken die Grenze von Biografie und Historiographie aufgelöst. Im 20. Jahrhundert prägte der Heldenkult faschistische Diktaturen, zum Beispiel in Italien, Spanien und Deutschland. Darüber hinaus beeinflusste es auch literarische Gattungen und bis heute die kulturelle Praxis. (vgl. Ní Dhúil 2011, S. 34)

Ein weiterer Bestandteil in den Narrativen über Geschichte, die die oben beschriebenen Heldenerzählungen stützen, sind Mythen. Mythen sind im historischen Kontext nicht zu verwechseln mit den Erzählungen aus der Antike. In ihrer Funktion stiften sie politische Bedeutung, haben dabei Einfluss auf die Gegenwart und strukturieren zugleich die Vergangenheit. Somit sind sie nicht darauf ausgelegt historische Wahrheit zu vermitteln, sondern vielmehr Bedeutsamkeit für politisches Interesse. (vgl. Münker 2008, S. 1ff)

Vor allem in der Nationalbildung wird sich auf die Mythen gestützt. Eine Nation ist eine vorgestellte Gemeinschaft und nicht vergleichbar mit einer real erfahrbaren Gemeinschaft, wie der Familie oder dem Freundeskreis. Eine Nation existiert nach dem amerikanischen Politikwissenschaftler Benedict Anderson folglich nur in unserer Vorstellung („imagined community“). Zudem ist mit der Identifikationsbildung einer Nation auch die Verknüpfung mit Entwicklung der Identität zu erwähnen, sozusagen eine Beziehung zur Nation. Dabei wird alles, was der Nation angetan wird, auch dem Individuum angetan, so der Gedanke. Allerdings ist eine Nation nicht gleich auch auf einen Staat zu übertragen. Dies sind zwei verschiedene Gattungen politischer Ordnung, die jeweils unabhängig voneinander auftreten. Doch sie haben Tendenzen zur Annäherung und erst wenn diese fusionieren, wird von einem Nationalstaat gesprochen. (vgl. ebd.)

Auch wenn viele Fakten bekannt sind, fällt es schwer, sich den Mythen der Heldenerzählungen, Opfer, Täter oder Gründungen zu entziehen, denn so lange sie weitergetragen wer-

den, um Bedeutung zu stiften, sind sie in unserer Wahrnehmung verankert. Sie beherrschen unsere Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte und tragen zur Strukturierung der politischen Weltwahrnehmung bei. Damit sie von der bloßen Vermutung des Vergangenen befreit werden und eine gewisse Relevanz beigemessen bekommen, werden die Mythen durch die räumliche Verbindung mit Ereignissen an bestimmte Orte verknüpft oder durch die zeitliche Verbindung der Erzählungen und Geschichte für bedeutsam erachtet. Neben den Erzählungen dienen zur Entfaltung der Wirkung unter anderem auch Bilder und Feste sowie eine ikonische Verdichtung der Narrationen und rituelle Inszenierungen. (vgl. ebd., S. 7f)

In politischen Debatten werden Geschichte und der Umgang mit der Vergangenheit zugleich zur Streitfrage. Äußerlich scheint es, als sei diese ein Reflexionsprozess zur Grundlage des Geschichtsverständnisses und der Narrative. In einer pluralistischen Gesellschaft wird diese Debatte theoretisch zur Frage der politischen Identität. Letztendlich geht es im Kern um einen regelrechten Kampf der Begriffsklärungen, den damit einhergehenden Deutungsinhalten und welchen Vorstellungen über die Vergangenheit der Gegenwart vorausgehen. Denn wer diesen Streit zugunsten seiner Seite auslegen kann, hat nicht nur die Deutungshoheit über das zu vermittelnde Bild der Vergangenheit, sondern vor allem auch politische Macht. (vgl. Steinbach 2008, S. 3)

2.2.2 Vermittlung von Geschichte

Ein wichtiger Bestandteil, um das Geschichtsbewusstsein ausprägen zu können, ist in Deutschland vorrangig der Geschichtsunterricht. Verglichen zu den kulturellen Lernorten, wie Gedenkstätten oder Denkmälern, ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte in der Schule keine freiwillige Entscheidung, sondern Pflicht. Hierbei sollen junge Menschen eine umfassende historische und politische Bildung erhalten und somit ein Geschichtsbewusstsein entwickeln, um den komplexen Zusammenhang von der gedeuteten Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und der erwarteten Zukunft verstehen zu können. (vgl. Dorner 2013 / 2012, 1f)

Das Fach Geschichte ist mit einem großen Öffentlichkeitsinteresse verbunden und bestimmt von unzähligen Debatten, wie Geschichte gelingend zu vermitteln sei, und der Sorge vor dem Verfall des Geschichtsunterrichts. Beklagt wird vor allem, dass junge Menschen heutzutage nur über geringes historisches Wissen verfügen. Doch statt darüber zu diskutieren, welches Verständnis für Wissen, Lernen oder Inhalte überhaupt im Vordergrund stehen sollte, wird diese Debatte eher damit befeuert, welche Fakten, Zahlen und

historische Persönlichkeiten zwingend Bestandteil des Lehrplans sein sollten. Trotzdem ist es ersichtlich, dass der Geschichtsunterricht vor neuen Herausforderungen steht. Die Ansprüche an diesen haben sich vervielfältigt und durch den schnelllebigen Wandel, die Globalisierung und Individualisierung wird die Selbstbeschreibung der Gesellschaft immer diverser. Allerdings steht die erhabene Erwartungshaltung an den Geschichtsunterricht in Deutschland konträr zu den Lernbedingungen des tendenziell in Stundenanzahl schrumpfenden Nebenfachs. Dennoch stimmen Lehrkräfte und Geschichtsdidaktiker*innen überein, dass die Zukunft des Geschichtsunterrichts nicht vom bloßen Abfragen und Lernen von Zahlen und Fakten bestimmt ist. (vgl. Sandkühler et al. 2018, S. 32)

Daraus ergeben sich wiederum neue Debatten. Die Frage nach der Struktur des Geschichtsunterrichts spaltet selbst die Geschichtslehrkräfte untereinander. Dabei ist die Anordnung der Struktur nicht nur eine reine Methode. Aktuell verfolgen die Geschichtslehrpläne in den Bundesländern eine strikte Chronologie mit dem Zeitkonzept von davor und danach und natürlich finden sich in diesen auch die Meistererzählungen wieder, die es doch eigentlich aufzubrechen gilt. (vgl. ebd., S. 34)

In der Geschichtsdidaktik wird seit einigen Jahren für eine inklusive Erinnerungs- und Geschichtskultur plädiert. Durch das Einbringen von Perspektiven Einzelner solle die Vielfältigkeit von Geschichte sichtbar gemacht werden. Für dieses Feld wird dabei der weitgefasste Inklusionsbegriff als Grundlage genommen. (vgl. Menzel 2015, min 0:30)

Nach Andreas Hinz wird Inklusion als ein „allgemeinpädagogische[r] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. [...] damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“ verstanden (Hinz 2006, S. 97).

Es ist eine Chance, dadurch zu ermitteln, welche vielfältigen Individuen es gibt und wie diese in der Vergangenheit wann und wie unterdrückt wurden. Im Vordergrund steht somit das inklusive Erzählen. In den digitalen Medien gibt es eine Bandbreite an Versuchen und Projekten die Perspektiven Einzelner zu erzählen. Sie haben den Vorteil, dass sie für die meisten niedrigschwellig zugänglich und von überall zu erreichen sind. Vor allem für junge Menschen und Menschen mit Behinderung spiele dieser Aspekt eine wichtige Rolle in ihrem Alltag. (vgl. Menzel 2015, min 3:00) Hauptkritik an der aktuellen Geschichtsvermittlung wird darin gesehen, dass sie noch immer den Narrativen einer Meistererzählung und dem Mythos der Nation zu viel Raum gebe. Die inklusive Erinnerungskultur hat somit zum Hauptziel, diese Narrative durch die Multiperspektivität aufzubrechen. (vgl. ebd.)

Der Geschichtsdidaktiker Martin Lücke betont, dass in unserer Gesellschaft das Geschichtsverständnis und vor allem der Geschichtsunterricht die Idee von einem chronologischen Geschichtsverlauf loslassen müsse. (vgl. ebd.) Vielmehr ist es wichtig, themenzentriert und lebensweltorientiert zu arbeiten, denn in der Geschichte gibt es faktisch keinen Anfang und kein Ende in dem Sinne, wie es unterrichtet wird. Eine inklusive Geschichtskultur soll demzufolge im Rahmen von Erzählungen Konflikte deutlich werden lassen. Allerdings wird auch betont, dass Konflikte nicht immer eingeebnet werden können, sondern auch stehen gelassen werden müssen. Martin Lücke ist einer der wichtigen Vertreter einer inklusiven Erinnerungskultur. Er kritisiert, dass die Geschichtslehrer*innenverbände an einem chronologischen Geschichtsunterricht festhalten wollen. (vgl. Lücke 2015, S.2) Somit sieht er die außerschulischen Akteur*innen und Institutionen stark in der Pflicht, den bestehenden Narrativen entgegenzuwirken, denn für ihn ruhe sich die Gesellschaft zu sehr darauf aus, dass die Gesellschaft es aus der dunklen Vergangenheit unter schweren Bedingungen bis hier hin geschafft und eine funktionierende Demokratie aufgebaut hat. Darin besteht die große Gefahr, eine passive Haltung einzunehmen und rechten Strukturen und Organisationen zu viel Raum zu geben. In einer Gesellschaft, in der rechte Organisationen, wie zum Beispiel der NSU weitgehend ungehindert wirken und handeln konnte, kann nicht davon ausgegangen werden, dass wir es geschafft hätten, aus unserer Vergangenheit zu lernen. (vgl. Menzel 2015, min 4:33)

Doch positiv ist auch hervorzuheben, dass bereits viele Museen in ihrer Gedenkstättenpädagogik und den Ausstellungsformaten neue Wege gehen. Audiowalks werden ein immer beliebteres Mittel, um zum Beispiel queeres Leben in Berlin früher und heute sichtbar zu machen¹. Alternativ werden Kooperationen eingegangen, um neue Formen der Sonderausstellungen zu konzipieren. In Berlin kooperiert unter anderem das Deutsche Historische Museum mit dem Schwulen-Museum Berlin zur Geschichte der Homosexualität. (vgl. Menzel 2015, min 6:31)

Es gibt allerdings auch klare Grenzen, die gezogen werden müssen. So sehr der digitale Raum eine Chance für die barrierearme Zugänglichkeit ist, so sehr ist er ein unkontrollierter Raum und bietet eine Möglichkeit zur Reproduktion von antisemitischen und rassistischen Stereotypen. (vgl. ebd., min 7:24) Es ist wichtig davor niemals die Augen zu verschließen. Die ethisch-moralische Grenze ist überschritten, sobald Menschenrechtsverlet-

¹ Beispiel dafür der Audiowalk Kreuz und queer durch Berlin-Mitte <https://www.queerhistory.de/ganz-normale-orte-kreuz-und-queer-durch-berlin-mitte-audiotour/>

zungen stattfinden. Der inklusive Ansatz der Erinnerungskultur sollte dem stark entgegenwirken. (vgl. ebd.)

Dafür sind drei wesentliche Elemente wichtig. Zum einen die Herrschaftskritik, indem durch inklusive Erinnerungskultur Erinnerung als ein Mittel von Herrschaft sichtbar gemacht wird: Wer erinnert sich an wen und zu welchen politischen Zwecken? Außerdem ist ein weiteres zentrales Element die Sichtbarmachung des Vergessens. Marginalisierte Gruppen werden beim Erinnern oft ausgeschlossen und verfügen dementsprechend nicht über die Ressource von Geschichte. Gleichzeitig soll die Teilhabe an der Geschichte gefördert und für alle möglich gemacht werden. Geschichte ist zu einer einflussreichen Ressource geworden, die unser Machtgefüge absichert. So ist das letzte bedeutende Element für die inklusive Erinnerungskultur das Empowerment für die Machtlosen der Gesellschaft. (vgl. Lücke 2015, S. 5f)

Es gibt an dem Ansatz auch Kritik von Geschichtsdidaktiker*innen. Zum Beispiel wird gefordert, dass in der Überlegung der Begriff der Multiperspektivität erweitert werden sollte. Dieser Begriff impliziere nur das Sehen dieser vielfältigen Perspektiven. Im Kontext der Ausstellungen und Museen hat Multiperspektivität seine Daseinsberechtigung und findet Anwendung. Allerdings trifft dies nicht auf Akteur*innen und Subjekte zu, die Erinnerungskultur aktiv und partizipativ mitgestalten. Sie werden explizit zum Handeln, Sprechen oder Zuhören aufgefordert. Ein Vorschlag wäre es daher unter dieser Aufforderung von einer *Multidirektionalität* zu sprechen. (vgl. Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V. 2016, S.2)

Andererseits warnen einige Geschichtsdidaktiker*innen davor, dass durch diesen Vermittlungsansatz Diversität idealisiert werde und vergessen werden würde, Gemeinsamkeiten zu finden. Der Geschichtsunterricht würde somit für die Gleichstellungsforderungen instrumentalisiert und lies dadurch nur Diskurse über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine bestimmte Richtung zu. Die zwei vorangeführten Kritikpunkte sind nur ein Sinnbild der umfangreichen Diskussion, die gleichzeitig in ein Dilemma abrutscht, da sich gegenseitig die Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderung abgesprochen wird. Daraus ergibt sich die Frage, auf welche Gemeinsamkeiten die moderne Gesellschaft in der Bundesrepublik angewiesen ist, um noch als Gesellschaft gesehen werden zu können? (vgl. Sandkühler et al. 2018, S. 184f)

2.2.3 Zeitzeugengespräche

Wer kann besser von einer Zeit berichten als die Menschen, die in ihr gelebt haben?

Diese Überlegung ist problematisch zu bewerten. In der Geschichtswissenschaft ist die Auffassung, dass *der Zeitzeuge* der natürliche Feind des Historikers sei, weit verbreitet. (vgl. Kraushaar 1999, S. 49-72) Es ist zwingend erforderlich die Zeitzeugenaussagen zu reflektieren und sie auf ihr Verhältnis zur Geschichts- und Erinnerungskultur zu untersuchen. In der historischen Bildung sollte bedacht werden, dass Erzählungen und gemachte Erfahrung nicht als identisch angesehen werden können. Außerdem werden die Erinnerungen in den Gesprächen auch in Hinsicht auf die anwesenden Zuhörer*innen konstruiert. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass später gemachte Erfahrungen im Leben der Zeitzeug*innen in die rückblickende Erzählung mit einfließen. Zu diesem Punkt ist anzumerken, dass es nicht nur für die Erzählungen in Zeitzeugengesprächen gilt, sondern für alle historischen Narrationen. (vgl. Meyer-Hamma 2012, S. 3f)

Für alle Erzählungen in Gesprächen mit Zeitzeug*innen sind bestimmte Merkmale markant. Die Erzählungen sind standpunktbezogen und werden als selektive, perspektivische und retrospektive Narrationen beschrieben, die ein mögliches Sinnbild für Gegenwart und Zukunft anbieten können. Orientiert sind die Erzählungen konkret an den Erfahrungen der Erzählenden. (vgl. ebd.)

Nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass die Zeitzeugengespräche historische Forschungsergebnisse in Teilen erst ermöglichen. Die Schwierigkeiten müssen bei der Anwendung der Methode bedacht und reflektiert werden, wenn nur eine Deutung aus persönlichen Erfahrungen im Zentrum steht. Andererseits bieten Gespräche mit den unterschiedlichsten Individuen der Vergangenheit auch Chancen für das historische Lernen. Es ermöglicht konkreten Diskussionsstoff durch die verschiedenen Erfahrungen und Erinnerungen und es ist unumgänglich, die vielseitigen Aspekte und Dimensionen, die die Erzählungen aufmachen, anzusprechen und zu diskutieren. (vgl. ebd.)

Auch für den Geschichtsunterricht wird das Gespräch mit Zeitzeug*innen als lohnend empfunden, wenn vorangestellte Kriterien bedacht und erfüllt werden. Als geeignete Methode eines solchen Gesprächs wird die Oral History angesehen, was mit der Ergänzung von weiteren Quellen eine tatsächliche Bereicherung für den Unterricht darstellen kann. Oral History bedeutet so viel wie gesprochene Geschichte oder durch den Mund wiedergegebene Geschichte. (vgl. Post 2011, S. 49) Bei dieser Methode wird mit sogenannten Erinnerungskoffern gearbeitet, welche mit Alltagsgegenständen gefüllt sind, die Anlass geben

sollen sich mit deren Hilfe ausdrücken zu können. (vgl. Köhler 2012, S. 23) Schüler*innen sind auf unterschiedlichste Weise mit Erzählungen aus der Vergangenheit konfrontiert, zum Beispiel durch Familienmitglieder, Social Media, Dokumentationen oder Ausstellungen. Eine gezielte Auseinandersetzung damit hilft den jungen Menschen die Bedeutung der historischen und politischen Ereignisse für ihr Leben einzuordnen und entwickelt historische Kompetenzen. Beispielsweise die Sensibilisierung dafür, dass jede Quelle eine eigene Perspektive hat, die einer Interpretation bedarf. Somit wird aus dem Unterricht ein wissenschaftsorientiertes Geschichtslernen und kann die unterschiedlichsten Perspektiven auf ein Thema aufzeigen. (vgl. Günther-Arndt und Handro 2015, S. 180ff) Oft wird allerdings unterschätzt, dass für dieses Format eine intensive Vor- und Nachbereitung nötig ist. Es eignet sich weder zum Einstieg für ein Thema, da Vorwissen zur Zeitgeschichte benötigt wird. Noch sollte die Methode der Oral History den Abschluss eines Themas bilden. Vor allem die Nachbearbeitung ist zwingend erforderlich. Die Erzählung wird in diesem Schritt in den historischen Kontext eingebettet, interpretiert, überprüft und kritisiert. (vgl. ebd.)

Zeitzeugengespräche sind zudem eine der ältesten Methoden, um historisches Wissen von einer Generation zur nächsten weiterzugeben. (vgl. Baumann et al. 2016, o. S.) Doch auch die Generation des Erlebten ist irgendwann Vergangenheit. Aktuell geschieht dies mit den Zeitzeug*innen der NS-Zeit. Dadurch kommen Fragen auf, wie die Zeugenschaft aus dieser Zeit weiterhin Bestandteil in der Geschichtsvermittlung sein kann. Neue Wege der Geschichtsvermittlung sollen den Besuch von Gedenkstätten oder Zeitzeugengesprächen nicht ersetzen. Vielmehr sollen neue Realitäten der Erinnerung wahrgenommen werden. Fakt ist, dass neue Wege schon längst Alltag sind. Seien es Historytellingformate auf Social Media, Reenactment, digitale Games, Geschichte per QR-Code oder VR-Brille, vieles wird seit Jahren bereits angewandt, Studien dahingehend geführt und immer weiterentwickelt. Auffällig ist, dass diese Angebote vor allem von Menschen genutzt werden, bei denen schon ein großes Interesse und Vorwissen an Zeitgeschichte besteht. (vgl. Garber 2022, min 26:00)

Ein anderer Diskurs beinhaltet die Frage nach dem Erbe der Zeugenschaft. Zeugenschaft kann nicht in einem sozialen und auch nicht in einem essentialistisch-biologischen Sinne vererbt werden, da ist sich die Wissenschaft einig. Die Weitergabe der Aussagen und des Wissens wird bewusst und aktiv übermittelt. Die nachfolgenden Generationen eignen sich daraus Wissen an, um Antworten auf Fragen, wie beispielsweise der Schuld, zu finden. Jedoch wird mit dieser Debatte noch ein anderer Aspekt angesprochen, und zwar die direkten Nachfahren der Zeitzeug*innen. Wie kann und soll mit den Stimmen dieser umgegan-

gen werden? Wie weit kann der Begriff der Zeugenschaft ausgedehnt werden? Die Einnahme der Rolle als Zeitzug*innen ist nicht möglich, da die nachfolgenden Generationen diese Zeit nicht erlebt haben, andererseits wird es gleichzeitig als wichtig erachtet, die zweite und dritte Generation mit einzubeziehen. Denn dies wäre nur eine selbstverständliche Konsequenz für eine angemessene inklusive Erinnerungskultur. Die Akteur*innen der Folgegenerationen, wie die des Holocausts oder die Nachwendegeneration sind sich einig, dass sie keine bloßen Erben der Zeugenschaft seien. Vielmehr geht es ihnen darum, ihre eigene Auseinandersetzung mit der Vergangenheit darzustellen. Künstlerische Mittel sind dafür geeignet und werden in der Gegenwart häufig angewandt. (vgl. Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V. 2016, S.4ff)

2.2.4 Neue Formate der Geschichtserzählung

Storytelling, was sinngemäß mit *Geschichten erzählen* beschrieben werden kann, erfährt im Kontext der Geschichtswissenschaft eine neue Bedeutung und ist in dieser Verbindung auch als Historytelling bekannt. Übergreifend können so alle Formate genannt werden, die aus historischen Quellen, wie Briefen oder Tagebüchern Geschichte erzählen. Konkret sind dies auch Erzählungen von Zeitzug*innen. (vgl. Baumann et al. 2016, o. S.)

Eine Form des Historytellings ist das Reenactment. Das Reenactment erfreut sich durch die digitalen Medien einer neuen Beliebtheit. Reenactment bedeutet so viel wie Wiederaufführung oder Nachstellung. Der Begriff gilt als Bezeichnung für das Rekonstruieren und Aufführen historischer Ereignisse. Sie können als eine Art kultureller und nur performative Zeitmaschine angesehen werden. Die Rekonstruktion der Vergangenheit in Zeit und Raum der Gegenwart ermöglicht den Reenactors sowie dem Publikum eine ästhetische Erfahrung mit allen Sinnen und zugleich ein gemeinsames Erleben der Vergangenheit. Ziel ist es dabei, einen Anstoß zu geben, sich mit dem historischen Ereignis auch über diese Erfahrung hinaus auseinanderzusetzen. Heute gilt das Reenactment als Kunstform. Es begann jedoch als Hobby in den USA mit der Nachstellung der Schlachten des Amerikanischen Bürgerkriegs. Obwohl die Kunstform sich klar abtrennen lässt, wird der Begriff für viele Projekte schwammig eingesetzt und lässt die Grenzen zum Living History oder Historytelling breit ausdehnen oder gar ineinander übergehen. (vgl. Hinz 2011, S. 1ff)

eva.stories ist beispielsweise ein Versuch die Erinnerung an den Holocaust nicht in das Vergessen geraten zu lassen. Die Macher*innen haben sich im Vorfeld gefragt, wie der Holocaust über die Plattform Instagram vermittelt werden könnte. Zielgruppe waren vor allem junge Menschen, um sie an das Geschehen heranzuführen. Auf dem Account nimmt

die dreizehnjährige Eva ihre Follower*innen mit in ihr (fiktives) Leben nach Ungarn im Jahr 1944. Neben ihrer persönlichen Geschichte und ihren Gedanken dokumentiert sie in ihren Stories auch den Einmarsch der Wehrmacht und ihre Deportation nach Auschwitz. Der Regisseur Mati Kochavi stellte sich unter anderem die Frage, wie es ausgesehen hätte, wenn ein junges Mädchen ihre Geschichte damals auf Instagram dargestellt hätte. Ausgangspunkt für das Projekt waren die Tagebücher der jüdischen Ungarin Eva Heymann. Das Projekt wurde jedoch sehr kritisch betrachtet und für oberflächlich und unangemessen abgetan. Aufmerksamkeit hat das Projekt allemal generiert und eine dementsprechend hohe Followerzahl auch schon vor dem Start 2019 erreicht. (vgl. Aßmann 2019, S. 1f)

Neben dem Vermitteln von schnellem Wissen oder dem Erarbeiten von neuem Wissen aus Erzählungen, ist es auch zur Methode des forschend-entdeckendem Lernverhalten im Geschichtsunterricht geworden und unterstützt das vernetzte Erinnern. Wichtig hierfür ist es, dass Emotionen, die bestimmte Situationen hervorrufen können auf eine Reflexionsebene gebracht werden, damit eine kognitive Verarbeitung stattfinden kann. Dies verhindert Manipulation beziehungsweise Indoktrinierung. Es muss bekannt sein, dass für die Methode eine gewisse Abhängigkeit von Sozialisation und Erziehung besteht, was auch als *Reflexives Ich* zu verstehen ist. Beim forschend-entdeckenden Lernverfahren wird im Unterricht darauf abgezielt Erzählungen zu vergleichen und mit eventuell zusätzlichen Informationen zu dekonstruieren und auf reflexive Weise selbst zu konstruieren. Diese Geschichten sollen verglichen und zum Anlass für Diskussionen genommen werden, um Positionen zu bestätigen, weiterzuentwickeln oder zu relativieren. Es ist auch möglich, daraus Erfahrungsgeschichten im Zusammenhang mit Exkursionen zu konstruieren, um Erlebtes darstellen und ausdrücken zu können. Die Erfahrungen sollen in diesem Prozess für weitere Verarbeitungen in zukünftigen Projekten kommuniziert, analysiert und verwertbar gemacht werden. Hilfreich dafür sind generell digitale Tools, um auf diesen Lernplattformen Wissen und Informationen einsehen, hinzufügen und diskutieren zu können, aber auch die konstruierten Geschichten. (vgl. Hellmuth 2015, S. 1ff)

2.2.5 Ästhetisierung der Geschichte

„[...] nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch [...]“. (Adorno 1977, S. 30)
Adorno formulierte in seinem Werk klare inhaltliche Ziele für „eine Erziehung nach Auschwitz“. Als Leitbilder werden dabei vor allem Autonomie und Empathie hervorgehoben, da sie keine operationalisierbaren Lernziele sind. Es gilt sich an diese Leitbilder anzu-

nähern. Für die Pädagogik hat dieses Erziehungsziel methodische Konsequenzen, denn Autonomie und Empathie lassen sich nicht vermitteln, sondern sie entwickeln sich. Es braucht Räume und pädagogisches Handeln, indem der Freiraum verspürt werden kann, einen Weg zur Selbstbestimmung finden zu können und auch Gefühlsbereitschaft herauslösen zu können, damit diese Entwicklung stattfinden kann. (vgl. Angerer 2006, S. 161)

Jugendliche möchten nicht nur theoretische und belegbare Quellen als Grundlage der Erinnerung nutzen, sondern haben ein starkes Bedürfnis danach Fragen an die Geschichte zu stellen und eigene Bezüge zu ihrer Gegenwart zu bilden. Sie wollen Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven erkunden dürfen, auch aus der der Täter*innen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass junge Menschen sich die Erinnerung selbstbestimmt aneignen sollten, damit die Vergangenheit Teil der gegenwärtigen Bedeutung für sie bleibt. (vgl. ebd., S. 162)

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 aufgezeigt, sollte der Geschichtsunterricht den Blick auf die Methoden schärfen, da wir in einer transnationalen Epoche leben und diese Diversität auch im Klassenzimmer bedacht werden muss. Schon längst hat vermehrt die ästhetische Praxis in die Geschichtsvermittlung Einzug erhalten. Mit Methoden der kulturellen Bildung, durch die Mittel der Literatur, bildender Kunst, Medienpädagogik oder Theater, wird versucht, die text- und faktenorientierte Bildungsarbeit zu erweitern. (vgl. Dorner 2013 / 2012, S. 2) Der Fokus wird somit auf Zielgruppen, wie Kinder und Jugendliche, sozial- und bildungsschwache Erwachsene, Menschen mit Migrationsgeschichte oder Behinderung ausgedehnt. (vgl. ebd.)

Außerdem wird in der kulturellen Bildung viel Wert auf selbstgeleitete, handlungsorientierte und selbstständige Prozesse gelegt, welche als nachhaltige und effektive Lernformen erachtet werden und gleichermaßen die Lernressourcen motivieren und mobilisieren. Durch die geforderte Selbstaktivierung probieren sich die Teilnehmenden forschend aus, indem sie spielen, Rollen übernehmen, darstellen, auf Spurensuche gehen und entdecken. Es ist eine Form des Erlebarmachens von Geschichte. Ausgangspunkt kulturell methodischer Überlegungen ist dabei immer die Lebensrealität des Einzelnen und die Frage, wie diese verschiedensten Herkünfte in Verbindung mit dem Geschehenen gebracht werden können. Es wird versucht, mit allen Sinnen und Erlebnisdimensionen im kognitiven und körperlichen Bereich einen nachhaltigen und mehrdimensionalen Auseinandersetzungsprozess mit Geschichte zu fördern. Zudem werden die Teilnehmenden in der persönlichen Auseinandersetzung insbesondere mit der Geschichte der DDR mit einer Fülle von Emotionen konfrontiert. Es ist ein Paradoxon, dass der Ausdruck des emotionalen Berührtseins

in dem geschichtlichen Bildungskontext immer noch kaum Beachtung findet und gleichzeitig eine kollektive Betroffenheit und Solidarität mit den Opfern gefordert wird. Die kulturell und ästhetisch praktische Auseinandersetzung mit der Geschichte kann einen Raum für die Emotionen geben, die während der Auseinandersetzung entstehen können. Folglich kann durch den Ausdruck und die Darstellung ein Klärungsprozess für aufwühlende Fragen und Erleichterung geschaffen werden. (vgl. Dorner 2013 / 2012, S. 2f)

Lebenslanges Lernen ist in der modernen Pädagogik ein gefordertes Credo und die kulturelle Bildung dient dabei als Mittel zum Zweck. Die Selbsthinterfragung und Thematisierung von Problemen sind in diesem jungen Feld der Bildung und in Zusammenhang mit historisch politischer Bildung zwingend notwendig. Durch unreflektierte Anwendung didaktisch-methodischer Konzepte in diesem Bereich werden neoliberale sozial-ökonomische Umwandlungsprozesse gestützt, die teilweise kritische Gesichtspunkte ausschließen. Das ist darin begründet, dass in der westlichen hegemonialen neoliberalen Gesellschaft immer noch Machtstrukturen vorherrschen, die Ungleichheiten und Diskriminierungen strukturell stützen und Narrative, die es über die Geschichtsschreibung aufzulösen gilt, festigen (siehe 2.2.1). Allerdings soll kulturelle Bildung auch keinesfalls als herrschafts- und machstabilisierend begriffen werden. Selbstreflektiert und kritisch angewandt kann kulturelle Bildung als Selbstermächtigung und als Förderung der Chancengleichheit empfunden werden. (vgl. Hoffmann 2012, S. 2ff)

Wenn ästhetische Zugänge zur Geschichte so vermittelt werden, dass die Reflexion der eigenen künstlerischen Tätigkeit gefordert wird, wird dieser Zugang zur Geschichte auch in ein Verhältnis zur gegenwärtigen hegemonialen Erinnerungskultur gesetzt und es entsteht ein Raum zur kritischen Hinterfragung. Gleichzeitig wird auch die Thematisierung der Machtposition gefordert, welche die jeweiligen Akteur*innen im Bildungsprozess innehaben. Auch die kulturelle Bildung muss dahingehend befragt werden, inwiefern und auf welche Weise sie zur Inklusion oder Exklusion beiträgt. Darüber hinaus sollte abgeklärt werden, welche Ausdrucksformen und kulturellen Aneignungsprozesse in welchem Rahmen anerkannt werden können. Darunter gibt es auch soziale Partizipation zu bedenken und bestenfalls praktisch anzuwenden. Damit geht schließlich auch einher Verwertungsinteressen neoliberaler Politiken zu ignorieren und sich als Akteur*in den Anforderungen zu verweigern. (vgl. ebd., S. 6f)

Eine ältere Kritik, die aber auch auf dieses Thema angewandt werden kann, stammt von Walter Benjamin, welcher folgende These aufstellt:

„wolle er eine Epoche nacherleben, so solle er alles, was er vom spätern [sic] Verlauf der Geschichte wisse, sich aus dem Kopf schlagen. Besser ist das Verfahren nicht zu kennzeichnen, mit dem der historische Materialismus gebrochen hat. Es ist ein Verfahren der Einfühlung. [...] Die Natur dieser Traurigkeit wird deutlicher, wenn man die Frage aufwirft, in wen sich denn der Geschichtsschreiber des Historismus eigentlich einfühlt. Die Antwort lautet unweigerlich in den Sieger. Die jeweils Herrschenden sind aber die Erben aller, die je gesiegt haben. Die Einfühlung in den Sieger kommt demnach den jeweils Herrschenden allemal zugut.“ (1972, S. 696.).

Die vorhergehende Kritik greift indirekt Benjamins Kritikpunkt mit der Einfühlung in die Siegermächte auf. Allerdings soll an dieser Stelle vermerkt werden, dass in Kapitel 3.2 näher auf die Kritik in Verbindung mit dem Theater eingegangen wird.

Trotz all der Kritiken hat die Kunst die Chance, ein Gegenpol zu den vereinfachten Erzählungen der Geschichte im kollektiven Gedächtnis zu sein durch ihre Offenheit für Ambivalenzen und Unbestimmtheiten. Sie trägt und formt das kulturelle Gedächtnis mit und heutzutage wird eigentlich unabdingbar vorausgesetzt, die Vergangenheit im künstlerischen Prozess in Diskussion zu stellen und in den Sinndiskurs einzugreifen. Eine andere Funktion ist, dass durch die ästhetische Ebene die historischen Ereignisse in ein distanzierteres Verhältnis versetzt werden. Zum einen wird durch die ästhetischen Darstellungsformen die Vorstellungskraft geweckt, aber auch Empathie ausgebildet, indem jederzeit individuell aus der künstlerischen Ebene ausgetreten werden kann, Abstand gewonnen und Raum für (kritische) Gedanken gegeben werden kann. Die beschriebenen Aspekte und Funktionsweisen lassen vermuten oder gar behaupten, dass dies einer *Erziehung nach Auschwitz* entgegenkommt, da die ästhetischen Vermittlungsformen idealerweise eine selbstbestimmte und auf unterschiedliche Perspektiven bedachte Annäherung an die Geschichte zulässt. (vgl. Angerer 2006, S. 174ff)

2.2.6 Der Umgang mit der Vergangenheit der DDR

Für die einen ist die DDR ein totalitärer Unrechtsstaat gewesen und für andere steht die DDR für Ostseeurlaub, Freikörperkultur oder Zusammenhalt und ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Wird auf die Vergangenheit der DDR geschaut, gibt es eine Vielzahl von Biografien und Literatur von Menschen, die diese Zeit unmittelbar miterlebt haben. In Deutschland treffen die verschiedenen Generationen, auch Primärgeneration und Sekundärgeneration genannt, aufeinander und dies sorgt für viele Diskussionen. Pamela Heß (vgl. 2015, S. 3ff) hat unter dem Titel *Generationen im Gespräch* zahlreiche Interviews mit Menschen der verschiedenen Generationen (Erste Generation Ostdeutschland, welche vor der Gründung der DDR geboren ist und von den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs ge-

prägt; Zweite Generation ist in die DDR hineingeboren; Dritte Generation Ostdeutschland, welche ihre Kindheit noch in der DDR erlebte) in Bezug auf die DDR geführt und ausgewertet. Sie hat herausgearbeitet, dass Erinnerungen einer generationssensiblen Kontextualisierung bedürfen. Somit dürfen die Generationen in ihren Erzählungen nicht gleichgesetzt werden. (vgl. Heß 2015, S. 3ff)

Die sekundäre Generation habe in Bezug auf die Vergangenheit der DDR ein großes Abstraktionsvermögen, da die Erinnerungen von Erzählungen der Eltern- bzw. Großeltern- generation und anderen Informationen zur Geschichte geprägt sind und sie einen Abstand dazu haben. Die primäre Generation hingegen hat die Erfahrungen unmittelbar gemacht und erlebt und dadurch fällt es ihnen schwerer, mit einem gewissen Abstand auf die Geschichte zu schauen. (vgl. ebd., S.7ff)

Das wirft jedoch auch Fragen auf, wie wir uns an die Vergangenheit der DDR erinnern.

Der Regisseur Clemens Bechtel betont in einem Interview über seine Theaterarbeiten zur DDR, dass er in den Inszenierungsprozessen die Erfahrung machte, dass die Aufarbeitung der Geschichte bis jetzt nur sehr einseitig stattfand. Es würde durch die Narration des Volkes, welches sich im Zuge der friedlichen Revolution selbst befreite, der internationale Kontext komplett übergangen, welcher aber wichtig sei, um das Ganze verstehen zu können. Die letzten Jahre der DDR sei das System des Regimes nicht mehr funktionsfähig gewesen und somit brach folglich die DDR in sich selbst zusammen. Dieser Fakt wird in öffentlichen Debatten oft übergangen. Dabei bedarf es dringend einer Reflexion. (vgl. Führer 2016, S. 247–258)

Vor allem wird sehr fatal die Gegenüberstellung Gut und Böse in der aktuellen Auseinandersetzung angeführt. Die DDR wird dabei als unfrei und die BRD mit ihrer bestehenden Auffassung von Demokratie als frei bezeichnet. Natürlich ist diese Gegenüberstellung nicht falsch, doch auch bei diesem Bild wird nur unzureichend auf die Komplexität der Verhältnisse beziehungsweise der Vergangenheit eingegangen. (vgl. ebd.)

Letztlich tragen auch die Massenmedien durch die dramatischen Geschichten von riskanten Fluchtversuchen, ungerechter Unterdrückung oder die Darstellung von Erschießungen an der Mauer zu einem einseitig emotional geprägten Bild über die DDR bei. (vgl. ebd.) Die Darstellung des damaligen Alltags in der DDR wird dem gegenüber in der Darstellung eher einem nostalgischen Aspekt zugeschrieben und klischeehaft stigmatisiert. (vgl. ebd)

Bechtel betont, dass Dialoge zwischen den Beteiligten und Bürger*innen in der frühesten Aufarbeitung der Geschichte der DDR fehlten. Laut ihm hätte der unverständliche Abbruch der Anfänge der Dialoge nach 1989 verheerende Folgen für die Biografien der je-

weiligen Täter*innen und Opfer gehabt und auch darüber hinaus für eine ganze Gesellschaft. (vgl. ebd.)

Auch für Heß (vgl. 2015, S. 7ff) ist es wichtig, dass die Dialoge zwischen den Generationen außerhalb der Familie gefördert werden. Durch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Erinnerungen kann eine Verständigung über die Vergangenheit gelingend stattfinden. (vgl. ebd.) Wenn verschiedene Generationen gezielt ins Gespräch kommen, kann dies den eigenen Horizont erweitern und auf allen Seiten können neue, unerwartete Perspektiven kennengelernt werden. Außerdem verhilft der Austausch zur Wertschätzung der anderen Generation und soll der zunehmenden Distanz zwischen den Generationen entgegenwirken. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2020, S.1f)

3 Theater und Erinnerungskultur

3.1 Überblick

Im erinnerungskulturellen Kontext lassen sich zahlreiche Inszenierungen und theaterpädagogische Projekte finden. Vor allem die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur und ihre Verbrechen stehen im Fokus und es gibt einige Förderprogramme oder sogar Theatertreffen und Wettbewerbe für die künstlerische und darstellende Auseinandersetzung mit dieser Zeit². Bei näherer Betrachtung ist auffallend, dass für Projekte mit jungen Menschen vor allem Gedenkstätten als Ausgangspunkt für eine ortsspezifische Arbeit genutzt werden, biografische Methoden durch Zeitzeug*innengespräche oder die Arbeit mit Biografien der erlebten Generation sowie in diesem Zusammenhang die Nutzung von historischen Quellen und Materialien, welche auch dem dokumentarischen Theater zuzuschreiben sind. Nichtsdestotrotz ähneln sich die Präsentationen in ihren Ergebnissen in der Darstellung kaum.

Für das entwickelte Konzept bildet die Zeitgeschichte der DDR den Ausgangspunkt und es soll explizit auf Inszenierungen und Theaterprojekte zur DDR-Geschichte eingegangen werden. Es scheint, als ob die Zeit der deutschen Teilung erst einmal noch historisch genauer aufgearbeitet werden müsste und die Künste, vor allem das Theater, die Berührungs-

² Zu nennen sei hierfür zum Beispiel der bundesweite Theater-Wettbewerb zu Biographien der Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen *andersartig gedenken ON STAGE* (<https://www.andersartig-gedenken.de/startseite.html>) oder der Bundesverband Information & Beratung für NS – Verfolgte, welcher sich auf Theaterprojekte mit Jugendlichen und Zeitzeug*innen spezialisiert hat (<https://bildungprojekte.nsberatung.de/projekte/>)

punkte scheuen. Dies ist einer der Hauptgründe, warum in dieser Arbeit die Erstellung eines theaterpädagogischen Konzepts das Ziel ist. Erst durch eine intensivere Recherche wird sichtbar, dass es auch zu diesem Abschnitt der Vergangenheit bereits ein größeres Repertoire gibt. Besonders im Jahr 2019 entstanden viele Projekte für und mit Jugendlichen, die nachfolgend kurz beschrieben werden, um einen Einblick zu bekommen, was bereits erarbeitet wurde und worauf diese Projekte abzielen und ihren Fokus legen.

Der Regisseur Clemens Bechtel setzt sich bereits seit über zehn Jahren mit der Zeitgeschichte der DDR szenisch in Form eines politischen Dokumentartheaters auseinander. Dabei arbeitet er in seinen Inszenierungen vorrangig mit Zeitzeug*innen, die Laien und keine professionellen Schauspieler*innen sind. Seine Themen sind unter anderem die friedliche Revolution und der Widerstand oder die Staatsicherheit der DDR. Zentrales Thema und Gemeinsamkeiten der Inszenierungen ist die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld und den damit verbundenen Rollen von Täter*innen und Opfern. Jede der Inszenierungen hat ein besonderes Anliegen. Jedoch ist der Prozess bei der Entstehung der Inszenierung folglich ein unabdingbarer Indikator für die Aufführung. Es entwickelten sich also Momente und Ergebnisse, die vom Produktionsteam nicht im Vorfeld beabsichtigt waren und den Inszenierungsprozess in neue Richtungen lenkten und zu unerwarteten Erkenntnissen führten. Als Beispiel dafür ist die Inszenierung *Vom Widerstehen* aus dem Jahr 2009 zu nennen. Diese hatte die Absicht der Frage nachzugehen, wie in einem Unrechtsstaat mit welchen Mitteln und Möglichkeiten, Widerstand geleistet werden kann. Im Prozess wurde allerdings festgestellt, dass auch im Widerstand eine Anpassung an das System erforderlich ist, damit unter anderem der Gefährdung von der Familie vorgebeugt werden kann. Interessanterweise stellte sich des Weiteren heraus, dass einige Teilnehmende sogar zuvor für die Stasi arbeiteten oder es im Widerstand noch taten, während sie sich gleichzeitig überzeugt für die jeweilige Oppositionsgruppe engagierten. (vgl. Führer 2016, S. 247–258)

Ein gänzlich anderes Konzept hingegen unterliegt dem Projekt *Hinterm Horizont macht Schule*, welches gleichzeitig wohl auch das populärste Projekt ist. Die Udo Lindenberg Stiftung hat aus dem Musical ein sozialpädagogisches Schulprojekt für *Brennpunktschulen* in Deutschland entwickelt. Ein Schuljahr lang üben Schüler*innen mit Teilen des einstigen Ensembles des Musicals dieses ein. Die Schüler*innen können sich in die Band einbringen, im Schauspiel, Bühnenbild oder der Bühnentechnik. Neben sozialen Handlungskompetenzen, kollektiver Gruppenbildung, Demokratiebildung und kreativen Schaffensprozessen steht dabei auch die Teilung zwischen Ost und West und der Alltag in der DDR im Fokus.

Auch der sozialen Ungleichheit will Lindenberg dadurch begegnen und fördert über das Musicalprojekt hinaus neu entdeckte Talente. (vgl. Köster 2021, S. 1ff)

Die Gedenkstätte in der ehemaligen Staatssicherheitssonderhaftanstalt Bautzen II will mit dem neuen Projekt *Stage of Memory* neue aktive Zugänge anbieten, um Jugendliche an die Auseinandersetzung mit der Staatssicherheit und vor allem den Insassen der ehemaligen Haftanstalt heranzuführen. In Begleitung durch einen Gedenkstättenpädagogen und einen Theaterpädagogen erkunden Jugendliche den historischen Ort und kommen zudem mit Opfern ins Gespräch. Fragen sollen an die Geschichte, an sich selbst, die Gruppe oder an Zeitzeug*innen gestellt werden. Durch theatrale Methoden können die jungen Menschen ihre Erlebnisse und Erfahrungen im Prozess verarbeiten und später dann zum Ausdruck bringen. Dabei stehen ihnen alle Möglichkeiten offen. Es können Poetry Slam Texte vorgelesen, Choreografien, Videos erstellt und gezeigt, Klanginstallationen ausgestellt und natürlich auch Performances und szenische Präsentationen aufgeführt werden. Vorangegangen ist der öffentlichen Präsentation in der Gedenkstätte ein intensiver Recherche- und Probenprozess mit eigener Themen- und Schwerpunktsetzung, in dem die Jugendlichen sich und die Gegenwart zum Ausgangspunkt machen. Das Angebot richtet sich sowohl an Schulklassen als auch an außerschulische Institutionen und Jugendgruppen. (vgl. Gedenkstätte Bautzen o.J., S. 1ff)

Auch an Theaterinstitutionen wird sich der Geschichte der DDR angenommen. Im Deutschen Theater Berlin gab es 2019 in der Jungen Sparte das Projekt *30.nach.89 Talking About Your Generation* unter der Leitung von Uta Plate, welche zuvor schon ein Theaterprojekt zur Kinderoper *Brundibár*³ leitete. (vgl. Bertsch 2019, S. 2) In dem tri-nationalen Theaterprojekt beschäftigten sich Jugendliche aus Deutschland, Polen und Russland mit der Zeit des Umbruchs von der Wiedervereinigung bis ins Jahr 2019. So bereisten sie Orte in allen drei Ländern, die prägend für die Zeit waren, befragten ihre Eltern, was sie vor 30 Jahren machten, und führten Gespräche mit maßgeblich einflussreichen Menschen zu der Zeit, wie dem ehemaligen Präsidenten Polens oder Oppositionellen aus der Kirche in Leipzig und Berlin. Im Prozess und später auch auf der Bühne, handelten sie die verschiedenen Narrative über die Wende aus, die in den jeweiligen Ländern bestehen und haben

³ Die Kinderoper wurde vom jüdischen Komponisten Hans Krása komponiert und wurde im KZ Theresienstadt mit Kindern einstudiert und für Kinder über 50-mal in dem Konzentrationslager aufgeführt.
<https://www.deutschlandfunk.de/wiedersehen-mit-brundibar-jugendliche-bringen-kz-kinderoper-100.html>

sich letztendlich die Frage gestellt, was das alles heute mit ihnen zu tun hat. (vgl. Deutsches Theater Berlin 2019)

Um den Einblick und Überblick über die verschiedenen Auseinandersetzungen und Aufführungen im und mit dem Theater zur Geschichte der DDR abzuschließen, soll noch die Arbeit mit Literaturvorlagen vorgestellt werden. Diese sind vorrangig im Theater an Schulklassen gerichtet und auch als Klassenzimmerstücke konzipiert, um diese in den Schulen direkt im Unterricht zu präsentieren und mit begleiteten Workshops und Material für die Schulen ausgestattet. Ein aktuelles Beispiel dafür ist der Roman *Jenseits der blauen Grenze* von Dorit Linke, welcher auf vielfache und unterschiedliche Weise bis jetzt auf die Bühne und in die Klassenzimmer gebracht wurde, unter anderem als Puppentheater oder minimalistische Performances. (vgl. Linke o.J.) Das Buch ist für die jungen Sparten des Theaters durch seinen poetischen Schreibstil beliebt lädt dazu ein assoziative Szenen zu entwerfen.

3.2 Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik im Rahmen der Erinnerungskultur

„Theater war immer schon eine Zeitmaschine, durch die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in eigentümlicher Weise miteinander in Beziehung treten. Als Aufführung ist Theater an die Gegenwart des aktuellen Ereignisses gebunden, und zugleich verhandelt Theater Stoffe, Themen und Texte, die auf jahrhundertealtes Wissen und eine weitverzweigte Praxis verweisen, deren aktuelle Transformationen immer auch das Theater der Zukunft hervorbringen.“ (Roselt; Otto 2012: 10f.)

Theater hatte schon in der Antike die Funktion des Erinnerns und hat diese auch bis heute inne. Theater operationalisiert formal und inhaltlich mit dem Erinnern und damit dem Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart. Es wird davon ausgegangen, dass das sich Erinnern bei jedem theatralen Geschehen stattfindet, wenn auch bei gewissen ästhetischen Darstellungsformen maskiert. Der eigentliche qualitative Kern des Theaters für die Erinnerungskultur entsteht in der Verschränkung von der Zeit mit der Zeit. In einer Aufführungssituation in einem zeitlichen Rahmen versammeln sich vielerlei Erzählungen, Menschen und Dinge, die sich im spontanen und verflüchtigen Livemoment zur Disposition stellen und genauso wieder vergessen werden können. (vgl. Bubmann 2014, S.8)

Das Theater kann in der kulturellen Praxis als Scharnierfunktion dienen und somit zwischen dem kulturellen Gedächtnis und dem kommunikativen Gedächtnis vermitteln. Außerdem wird für das Erinnern als Vorgang oft die Metapher einer Theateraufführung verwendet. Dabei ist das Skript nicht das entscheidende Element, sondern die Szene. (vgl. ebd. S. 60f)

Theater sollte viel mehr als ein öffentlicher Raum angesehen werden. In diesem Raum können kollektive Erfahrungen gemacht und auch gemachte Erfahrungen verarbeitet werden. Der Theaterraum hat dabei die Funktion ein Ort der Begegnung und des Dialogs zwischen verschiedenen Generationen und Milieus zu werden. (vgl. Führer 2016, S. 247–258) Durch den Live-Charakter wird den Zuschauenden eine direkte und emotionale Teilhabe am Geschehen auf der Bühne ermöglicht. Es gibt keinen vergleichbaren öffentlichen Ort, an welchem mit vielen anderen Menschen zeitgleich am Geschehen teilgenommen wird. Das Geschehen wiederum vollzieht sich nur in diesem Augenblick. Schon lange ist das Theater kein Illusionsraum mehr, was insbesondere für die Abgrenzung zum Kino wichtig ist. Vielmehr wird mit der tatsächlichen Wahrnehmung gespielt und mit den Sehgewohnheiten gebrochen, um auf ästhetischer Ebene mit der Komplexität der Sachverhalte zu spielen. (vgl. Führer 2016, S. 247–258) Für Teilnehmende an theatralen Projekten ist das Theater ein Spielraum und bietet die Möglichkeit mit den eigenen Handlungen, Erzählungen und dessen Wirkung und Einfluss zu experimentieren und sich auszuprobieren. Hierbei wird die Erfahrung im Spielraum mit den anderen Mitwirkenden geteilt, welche außerdem ihre ganz eigenen Erfahrungen in diesen Raum mit hineinbringen. Zudem werden die eigenen Erfahrungen gleichzeitig zu einem Spiel, welches dadurch auch distanziert betrachtet werden kann, um eigene Erfahrungen relativieren zu können, sie einzuordnen oder ganz neu zu begreifen. Das Theater wird dadurch zu einem Ort für Zuschauende und Spielende, welcher durch seine spezifische Weise eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung mit Erinnerungen einnehmen kann. (vgl. ebd.)

Hinzuweisen sei an dieser Stelle auf das Zitat von Walter Benjamin aus dem Kapitel 2.2.4. Interessanterweise lässt das Wort *Einfühlung* in diesem darauf schließen, dass eine Parallele zwischen dem wissenschaftlichen Arbeiten im historischen Kontext und dem Theater aufgetan wird. In derselben Zeit steht das psychorealistische Schauspiel ebenso in Brechts Epischem Theater unter der Kritik, dass dem Publikum das Denken abgenommen werden würde durch seine kathartische Wirkung⁴, welche durch die Einfühlung eine kritische Distanz zum Gesehenen verhindere. (vgl. Tecklenburg 2016, S. 24) Es könnte als Versuch verstanden werden, die Rekonstruktion der Vergangenheit mit der dramatischen Einfühlung in Verbindung zu setzen. (vgl. ebd.) Insbesondere wird die Auswahl der einzufühl-

⁴ Laut Aristoteles Auffassung, soll Kunst einen geschützten Raumbieten, in dem sich Betrachter*innen selbst erleben und ebenfalls verändern können. Ziel ist daher der Effekt der moralischen Erziehung und damit auch ihr größter Wert. Dies bezeichnete er als Katharsis, was so viel wie reinigende Wirkung bedeutet. (vgl. Hauskeller 1998, S. 15ff)

den Figuren der Vergangenheit von Benjamin kritisiert – es seien immer *die Sieger*. Doch in den vergangenen Jahrzehnten sind in den Künsten wie auch in der Theaterpraxis zahlreiche Versuche unternommen worden, um sich von der Siegererzählung zu lösen⁵. Die Narrative der großen Helden und Nationen in der Geschichte werden durch die Erfahrungen des Holocausts und des Kolonialismus immer mehr zurückgedrängt. Ansätze einer kritischen Erinnerungskultur bieten einen Perspektivwechsel und somit auch einen Blick auf marginalisierte Personengruppen, die durch vergangene oder bestehende hegemoniale Strukturen nicht wahrgenommen worden. (vgl. Ahmer 2020/2018, S. 23)

Eine wichtige Rolle kommt dabei der Theaterpädagogik zu, welche nach Ute Pinkert eher als eine Anwendung von Theater in sozialen Feldern zu verstehen sei. Dabei werden Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen als deren Vertreter*innen auf die Bühne gebracht. Einher geht dies meist mit dem Versprechen marginalisierter Personengruppen eine Stimme zu geben. In diesem Prozess gilt folgendes zu bedenken: Repräsentieren die darstellenden Personen und Gruppen sich selbst oder eine Gruppe, der sie im Prozess zugeordnet werden? Wer legt die entsprechende Form der Repräsentation fest? Wird im Entstehungsprozess eine individuelle oder eine gesellschaftliche Geschichte entwickelt und schlussendlich während der einzelnen Phasen (Recherche, Erprobung, Inszenierung) im Hinblick auf die Konstruktion einer bestimmten Identität reflektiert? (vgl. Pinkert 2007, S. 240 – 257)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass der Kern des Theaters einerseits der Dialog, andererseits auch die Antagonie ist. Damit kann das (politische) Theater die symbolische Verdichtung politischer oder gesellschaftlicher Konflikte leisten. Kunst hat die wichtige Aufgabe, Räume der Begegnung innerhalb bestimmter Lebens- und Erfahrungsbereiche zu schaffen, was aber wiederum die Darstellenden an Grenzen bringen kann. (vgl. Laudenbach 2020, S. 2f)

3.3 Methoden

3.3.1 Dokumentarisches Theater

Mit dem Begriff Dokumentartheater werden Aufführungen assoziiert, die nicht auf einer fiktiven Stückvorlage beruhen, sondern deren Inszenierungen historische oder aktuelle

⁵ Als Beispiel dafür können Rimini Protokoll, Flinn Works, Clemens Bechtel, Uta Plate oder Milo Rau mit ihren politischen Inszenierungen als Vertreter*innen des neuen reflektierten politische dokumentarischen Theaters angesehen werden.

Begebenheiten darstellen. Bis es zu dieser Aufführung kommen kann, wird bei der Stückentwicklung eine lange Recherchephase vorangestellt, weshalb auch der Begriff Recherchetheater synonym für das Theaterformat genutzt werden kann. In dieser Phase werden jegliche Dokumente und Quellen, die das Thema inhaltlich tragen, wie Zeugenaussagen, Reportagen, Zeitungsausschnitte, Videos, Bilder oder Akten gesammelt. Eine weitere Besonderheit des Dokumentartheaters ist es, dass oftmals Laien in den eher performativ angelegten Inszenierungen auf der Bühne stehen und von sich heraus erzählen und handeln. Die Themen, die dabei aufgegriffen werden, sind vorrangig politische oder soziale Diskurse, die in heterogenen ästhetischen Herangehensweisen versucht werden zu erfassen. (vgl. Dokumentartheater 2022)

Das dokumentarische Theater, welches sowohl dokumentarisches Material, speziell Protokolle, als auch Reportagen oder Tonbandaufnahmen zum Ausgangspunkt seiner Inszenierungen machte, entwickelte sich ab 1960. (vgl. Marschall 2010, S. 24) Beim Publikum sollte das Theater als Medium unter Verwendung der Dokumente und künstlerischer Mittel eine spezifische Sicht auf die Wirklichkeit erzeugen. (vgl. ebd., S. 18) In den 1970er Jahren entstand ein regelrechter Geschichtsboom in den performativen Künsten. (vgl. Logge et al. 2020, S. 9) Formen wie Reenactment, das Museumstheater oder das Zeitzeugentheater gingen daraus hervor. (vgl. ebd.) Erst konnte es, durch das lange Schweigen in der BRD über die Vergangenheit des nationalsozialistischen Regimes und seine Verbrechen, als eine Form des Protests erachtet werden. (vgl. ebd., S. 10) Die Akteur*innen verstanden sich dabei ausdrücklich parteiisch und sahen ihre Arbeiten als Kritik an der bürgerlichen, kapitalistischen Lebensweise. (vgl. Marschall 2010, S. 458) Für die Theaterschaffenden hatte es die Funktion der Aufklärung und Aufarbeitung. (vgl. Logge et al. 2020, S. 4f) Natürlich blieb dieser Ansatz nicht frei von Kritik und es wurde stark bezweifelt, dass Kunst ein Medium zur Abbildung der Wirklichkeit sei. (vgl. ebd., S. 6) Sie würde die Wirklichkeit mit ihren Mitteln nur vortäuschen. (vgl. ebd.)

Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts greift das Dokumentartheater zwar immer noch auf die Vergangenheit zurück, sucht dabei aber im Prozess und auf der Bühne nach damaligen Wirklichkeiten, stellt diese in Frage und erforscht die Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft. Zudem wird durch die Einbeziehung von vielfältigen Stimmen, die Sondierung von Möglichkeiten und durch das gesamte recherchierte Material, ein Ringen um „wahr“ oder „falsch“ inszeniert. So sollen bekannte Narrationen hinterfragt und aufgebrochen werden. Zum einen nimmt das Dokumentartheater die Funktion des politischen Diskurses

ein und zum anderen bedient es weiterhin auch erinnerungskulturelle Funktionen. (vgl. Logge et al. 2020, S. 5ff)

Oftmals verschwimmen bei performativen Formaten die Grenzen zwischen der Produktion und Recherche. Mit Hilfe von diversen Rahmungen kann der Forschungsprozess zum eigentlichen Produktionsprozess werden und somit bis in die Aufführung hinein erkennbar bleiben. (vgl. Koch; Streisand 2003)

In theaterpädagogischen Kontexten wird die Theaterform vorwiegend durch die Loslösung der gewöhnlichen Autor*innentätigkeit interessant. So findet diese Methode immer mehr Anklang in theaterpädagogischen Projekten und wird überwiegend in der Sammelphase des Materials innerhalb von Eigenproduktionen angewandt. Also unter anderem in der Phase der gemeinsamen Themenfindung oder der Materialsammlung zu einem festgelegten Thema. Letztendlich wird die Deutung des Themas und Materials aus der Perspektive der Teilnehmenden auf die Bühne gebracht. Die Theaterarbeit mit Recherchegegenständen ist zudem nicht nur thematisch relevant, sondern auch inszenierungstechnisch von hoher Bedeutung. Zum Beispiel haben die wenigsten Teilnehmenden in theaterpädagogischen Projekten historischer Art die Ereignisse selbst erlebt. Dadurch nehmen die Spielenden auf der Bühne die vermittelnde Rolle ein und unterstreichen diese mit medialen Mitteln. Dahingehend werden auch die Grenzen zwischen Theater sowie anderen Künsten durch die Nutzung der neuen Medien vermischt. (vgl. ebd.)

3.3.2 Biografisches Theater

„Die Leute sind dann am stärksten, wenn sie etwas über sich erzählen können.“ (Nadja Soukop zit. n. Post 2011, S. 49).

Das Biografische Theater⁶ kann als ein lebensorientierter Ansatz der Spieler*innen bezeichnet werden. Die Darstellenden gestalten dabei den wesentlichen Inhalt der Inszenierung durch ihre Wünsche, persönlichen Erfahrungen, Werte oder Meinungen. (vgl. Köhler 2012, S. 123) Bis heute hat sich die damit einhergehende Verknüpfung von Biografie- und Theaterarbeit in den unterschiedlichsten theaterpädagogischen Umsetzungen manifestiert. (vgl. ebd.) In den Inszenierungen wird das Leben realer Personen thematisiert, deren Kern demnach reale Biografien sind. (vgl. Tecklenburg 2020, S. 60) Norma Köhler (2020, S. 91)

⁶ Biografisches Theater wird als Eigenname angesehen und in dieser Arbeit großgeschrieben.

bezeichnet Biografisches Theater „als eine Ästhetik, die sich im Verhältnis zu anderen Inszenierungsstrategien durch eine Minimaldifferenz von Alltag und Theater auszeichnet.“

Der Ursprung der theaterpädagogischen Praxis ist zurückzuführen auf die soziokulturelle Aufbruchsbewegung der 1970er Jahre, welche die Leitidee einer „Kultur von allen für alle“ innehatte. Bis heute wird das Biografische Theater in der Theaterpädagogik mit dem Anspruch eingesetzt marginalisierten Personengruppen Zugänge zu den Künsten zu ermöglichen und insbesondere mit ihnen Darstellungsformen zu erproben, die der Realität dieser Gruppen entsprechen und an ihre Alltagsthemen anknüpfen. Somit ist dieser Ansatz stark mit einem emanzipatorischen Impetus verbunden. In Deutschland gilt das Lehrlings-theater von Praml und Maier als Wurzel des Biografischen Theaters. In den 1970er Jahren verstanden Theaterschaffende das Biografische Theater als „Zielgruppentheater“. Theaterpraktisch wurde vor allem mit Frauen, Kindern, Menschen mit Behinderung, Arbeitslosen oder alten Menschen gearbeitet. Auch heute noch bietet das Biografische Theater einen geeigneten Rahmen, um neue Zielgruppen erschließen zu können. Vor allem ist dieser Ansatz sehr populär bei interkulturellen Projekten. (vgl. Köhler 2012, S. 123f)

Im Zuge des „aesthetic turn“ begann im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts die Wahrnehmung des schöpferischen Potentials in der Methode steckt, wenn eine vertiefte Beschäftigung mit der biografischen Prägung stattfindet. Diese Auseinandersetzung kann wiederum produktiv für Inszenierungen genutzt werden. Vor allem dann, wenn der Prozess der Biographiearbeit der Inszenierung vorgelagert wird, was gewinnbringend für die inhaltliche Qualität von biografischen Produktionen ist. Damit könne Oberflächlichkeiten und „Zwangsdarstellungen“ vorgebeugt werden. Allerdings kommen auch vermehrt Diskurse zur Anwendung der Methode in der Theaterpädagogik in Bezug auf die Erfahrungsarbeit auf. Inhalt dieser Diskussionen ist, ob es bestimmte Leitungskompetenzen und Interventionstechniken zu erlernen bedarf für die Anwendung des Biografischen Theaters. Immer wieder wird in Projekten gewissen Problematiken im Projektprozess begegnet, wie emotionaler Überwältigung, Stigmatisierung oder sogar Ethiküberschreitungen. (vgl. ebd., S. 124f)

In theaterpädagogischen Kontexten wurde in den letzten Jahren vermehrt die Herausforderung angenommen, Biographiearbeit mit einem künstlerischen Anspruch zu inszenieren, welches Publikum und Spielende gleichermaßen ästhetisch anspricht, herausfordert und überzeugt. Auch wurde dieser Theateransatz mit einem ästhetischen Bildungsansatz in Schulen etabliert. Zudem bietet die Vermittlung von Biografischem Theater einen geeigne-

ten Zugang zu postdramatischen, postepischen und performativer Inszenierungskunst, in welcher biografisches Erzählen ein elementarer Bestandteil ist. (vgl. Köhler 2012, S. 125) Letztendlich kann heute für die Theaterpädagogik das Biografische Theater in drei Projekttypen unterschieden werden:

1. Soziale Gruppen mit gemeinsamen Anliegen und die Zusammenstellung eines Ensembles mit diesem Hintergrund.
2. Gruppen, die nach gemeinsamen Erfahrungen suchen und daraus politische Belange formulieren.
3. Themenbezogene Inszenierung, in der die Multiperspektivität der Teilnehmenden inhaltlich genutzt wird.

Noch unklar ist, ob und welches gesellschaftliche Veränderungspotential das Biografische Theater für das soziale und regionale Umfeld eines Ensembles oder einer Produktionsstätte in sich birgt. (vgl. Köhler 2012, S. 124)

Das Spiel mit der eigenen oder fremden Biografie ist heutzutage, wie bereits erwähnt, ein oft eingesetztes Mittel im zeitgenössischen Theater. (vgl. Post 2011, S. 49) Dabei dienen Biografien meist als Ausgangspunkt von Eigenproduktionen. Eine andere beliebte Methode ist die Biografien in ein Spannungsverhältnis mit Figuren theatraler Vorlagen zu setzen. (vgl. Köhler 2012, S. 125) Letzteres kommt oft in Schulen zur Anwendung, um Schüler*innen berühmte Werke, die im Unterricht behandelt werden müssen, näher zu bringen. (vgl. ebd.)

Durch das vielfältige biografische Material eröffnet der Theateransatz auch als „neues Dokumentartheater“ Chancen, Abweichungen, Details und Widersprüche zu gesellschaftlichen Themen. Die daraus resultierende Faszination für das moderne Theater entsteht vorwiegend aus der Verfremdung des Materials der Teilnehmenden und dessen ästhetischer Verdichtung. Doch auch, wenn im Biografischen Theater viel Raum für die Teilnehmenden geboten wird, ist dies trotzdem nicht als therapeutischer Ansatz zu verstehen. Vielmehr liegt der Akzent bei diesem Theateransatz auf der Präsenz der Spielenden im Raum und nicht auf der Schauspieltechnik. Somit kommt das biografische Theater bevorzugt bei Inszenierungen mit nicht professionellen Darstellenden zum Beispiel im schulischen Kontext zum Einsatz. (vgl. Post 2011, S. 50)

Für das Biografische Theater wird oft die Metapher „vom Material zum Stück“ als Wegskizze des Prozesses verwendet. Das Material wird mit einem „Entwurfscharakter“ deklariert und dient dabei als Spielvorlage. Diese angewandte Terminologie für biografische Theaterprozesse entspringt der Methode des *Devising Theatres*, welche sich in England

etabliert hat. Ausgangspunkt für die Generierung von Material sind sogenannte *starting Points*, welche bestimmte Themen, Musik, Bilder, Stichworte, Geräusche oder Artefakte beinhalten können. Transferiert für das Biografische Theater sind die *starting Points* die Erinnerungen, Meinungen, Anliegen, Träume oder Wünsche der Teilnehmenden. Sichtbar werden diese unter anderem durch Kreatives Schreiben, mündliche Erzählungen und darüber hinaus durch Improvisationen und Formaufgaben. Die szenische Symbolisierung wird nicht nur durch Sprache erzählt, sondern auch körperlich ausgedrückt. Auch Recherche und Interviews, welche als journalistische Tätigkeiten beschrieben werden, sind unter klar formulierten Aufgabenstellungen zentrale Bestandteile, um Material und Stoffe sammeln zu können. Denkbar wären auch Fotografien, Audios und visuelle Aufnahmen als Material, welches erfasst werden kann. (vgl. Köhler 2009, S. 22–23)

Ebenfalls wichtig für eine biografisches Theaterinszenierung ist der Ästhetisierungsvorgang von der Person zur Figur. (vgl. ebd., S. 24) Für diesen Schritt ist die Reflexion der Dichotomie von der Rollen- und Selbstdarstellung essenziell. Es müssen demzufolge Möglichkeiten geschaffen werden Distanz zur Rolle aufbauen zu können. Das Wechselspiel zwischen Figur und Biografie, welches entstehen sollte, gilt es zu üben und ist gleichzeitig eine Lernerfahrung für die Wahrnehmung im Alltag, welche wiederum die des Theaters bedingt. (vgl. Köhler 2012, S. 128)

Im letzten Schritt einer Inszenierung unter Verwendung Biografischen Theaters gilt es das biografische Material in eine ästhetische Form zu bringen. Damit ist gemeint, dass die transformierten Ergebnisse zusammengefasst, in interessante Fragmente unterteilt und diese in eine Reihenfolge gebracht werden. Die Teilnehmenden wählen unter Beachtung der Zielstellung im vielfältigen Fundus aus, welcher sich während des Entstehungsprozesses mit Material gefüllt hat. Dieses Material stufen sie als brauchbar ein und verwerfen oder mustern aus, was als unbrauchbar erscheint. Im Grunde geht es um einen spontanen und freien Umgang mit dem gefundenen Material. Oft sind die unverstandenen, überraschenden, nicht erklärbaren Sachverhalte hervorragend geeignet, um sie im Spielerischen auf der Bühne umzusetzen und ihnen Ausdruck zu verleihen. Als Hilfestellung kann sich durch die Teilnehmer*innen in diesem Prozess gefragt werden, was anregend und anziehend für das Publikum sein könnte. Daraus werden dann in der gemeinsamen Arbeit sogenannte „Attraktoren“ gebildet. (vgl. Post 2011, S. 52f)

4 Konzept

4.1 Kurzbeschreibung

Das dreitägige Schulprojekt *Geschichten erzählen* soll jungen Menschen einen Einblick in das Leben verschiedener Menschen in der ehemaligen DDR geben. Schwerpunkte dabei sind ihre Zeit als Jugendliche, der Weg zum Erwachsen werden, die Umbrüche in ihrem Leben durch zum Beispiel den Fall der Mauer und der Wiedervereinigung und wie sich das Leben seitdem entwickelt hat. Durch Verwendung der Methode Oral History in Form von Gesprächen mit Zeitzeug*innen können Schüler*innen unterschiedliche Perspektiven des Alltags der ehemaligen DDR kennenlernen, vergleichen und hinterfragen. Indem das Materialrepertoire für das Projekt zusätzlich durch eine Recherche über die historischen und politischen Hintergründe erweitert wird, kann Erzähltes in Zusammenhänge eingeordnet und reflektiert werden. Ausgangspunkt dieser ästhetischen Recherche sind dabei die Jugendlichen und ihre Lebenswelt selbst. Durch biografische Theateransätze sollen sie sich gegenseitig befragen, für welche Ideale sie einstehen und in welcher Welt sie leben wollen. Ein besonderer Fokus soll vor allem auf die Vergangenheit und insbesondere was die Geschichte der DDR mit ihnen zu tun hat liegen. Gehörtes, Gedanken und Fragen sollen schließlich in einer szenischen Präsentation dargestellt werden. Dafür erlernen sie in den Theatereinheiten der Projektstage durch Übungen ästhetische Mittel kennen, die ihnen helfen können, ihr Anliegen künstlerisch auszudrücken.

Das Projekt ist zudem zur Förderung des Austauschs zwischen den Generationen konzipiert, zum einen durch die Oral History, zum anderen durch das Publikumsgespräch nach der szenischen Präsentation. Diese ist als öffentliches Ereignis innerhalb der Schule gedacht für Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern. Natürlich sind auch die Zeitzeug*innen und ihre Angehörigen eingeladen. Inwieweit die Präsentation der weiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird, darf jede Schule schließlich selbst entscheiden.

4.2 Ziele

Ziel des Theaterprojekts ist es, dass die Teilnehmenden historisches und biografisches Material mit Zeitzeug*innen, wie Tonaufnahmen von Gesprächen, Fotos, Briefe oder sogar Akten generieren. Dieses soll im Anschluss in einen Zusammenhang mit der Zeitgeschichte gesetzt, reflektiert und ausgehandelt werden. Der Prozess wird theatral in einer Präsentation dargestellt. Dadurch soll historisch-forschendes Lernen gefördert werden, indem die

Teilnehmenden durch die Zeitzeug*innengespräche die verschiedenen Alltagserzählungen aus der DDR auf ihre Narrative hin untersuchen und diese kritisch hinterfragen.

Durch die theatrale Auseinandersetzung mit dem Material werden gleichzeitig die Formen des dokumentarischen, partizipativen und Biografischen Theaters kennengelernt und die Schüler*innen erschließen sich durch angeleitete Übungen und in der Zusammenarbeit in Kleingruppen neue Ausdrucksweisen.

4.3 Rahmenbedingungen

4.3.1 Zielgruppe

Zielgruppe für das Projekt sind die Jahrgangsstufen neun bis zehn an sächsischen Oberschulen und zehn bis zwölf an sächsischen Gymnasien. In diesen Jahrgängen befinden sich die Schüler*innen in der Entwicklungsphase der Jugend, welche vor allem von einem starken Identitätsfindungsprozess und dem Versuch sich in soziale Gefüge vor allem Gleichaltrigen, einzuordnen, geprägt ist. Die Jugendlichen streben in dieser Phase danach zu erkunden, wer sie sind, wo ihre Wurzeln liegen und wer sie sein wollen, auch Sexualität spielt eine große Rolle für den Prozess der Identitätsfindung. (vgl. Hauser; Rossi 2015, S. 11ff)

Dieses Wissen sollte vorab bedacht werden, um auf Schwierigkeiten und Eventualitäten angemessen reagieren zu können und dafür auch Zeitpuffer einbauen zu können in den jeweiligen Einheiten. Zudem bietet es einen Anhaltspunkt dafür, dass auch für diesen Selbstfindungsprozess das Projekt individuell wichtig für die Schüler*innen sein kann.

Außerdem bringen die Jugendlichen unterschiedliche Vorerfahrungen zum Thema DDR aus den Erzählungen oder in den Familien und aus dem Geschichtsunterricht mit. Somit gehören sie zur sekundären Generation, die Erfahrungen und Erlebtes aus den Erzählungen der Zeitzeug*innen übermittelt bekommen und daher eine Verantwortung tragen, damit umzugehen (siehe Kapitel 2.2.3). Der Geschichtsunterricht ist für junge Menschen laut der Sinus Studie von 2015 ein eher langweiliges Schulfach, zu dem die meisten keine Bezugspunkte finden können. Die meisten Jugendlichen gaben zudem an, dass die DDR kein Schwerpunktthema für sie im Fach Geschichte sei. Sie beschreiben Geschichte als Vergangenheit, welche nicht mehr veränderbar sei und deswegen mit ihnen weniger oder gar keine Berührungspunkte hat. Hingegen verorten die Schüler*innen „die DDR“ der aktuellen politischen Auseinandersetzung zugeordnet, da Menschen etwas dazu zu sagen haben, welche die Zeit unmittelbar erlebten. Den Zeitzeug*innen und ihren Erzählungen wird dabei großer Respekt zugemessen und ihre Erfahrungsberichte werden als authentisch be-

schrieben. Für Schüler*innen stehen die Erfahrungen der Zeitzeug*innen über den Fakten. (vgl. Sandkühler et al. 2018, S. 246–248)

Vorerfahrungen im Bereich Theater sind für das Theaterprojekt keine Voraussetzung für die Schüler*innen. In Sachsen ist das schulische Theater allenfalls ein Ganztagesangebot, wohingegen es in anderen Bundesländern, wie in Hamburg, ein eigenständiges Fach ist. Bei jungen Menschen besteht außerdem oft eine Klischeevorstellung von der Kunstform Theater, die unter anderem durch die Dramen, die in der Schule behandelt werden, geprägt ist. (vgl. Köhler 2012, S. 125; Hruschka 2012, S. 166–179)

4.3.2 Anforderungen an die Leitung

Das theaterpädagogische Handeln und die Haltung der Projektleitung wird als Aufgabe verstanden, die Teilnehmenden in den Prozess des Lernens und dabei gezielt in die handelnde Auseinandersetzung mit dem Theater als Kunstform einzuführen und weitergehende Unterstützung in der Erarbeitung einer Präsentation zu bieten. (vgl. Hilliger 2018, S. 9ff)

Doch auch die anleitenden Personen befinden sich fortwährend in ihrem künstlerischen und pädagogischen Handeln in einem Prozess und müssen immer wieder neu ihre Position ausloten. Dabei spielt wesentlich die Vorerfahrung mit der Kunstform eine Rolle und welches Verständnis dem Begriff Theater beigemessen wird. Aber auch die strukturellen Gegebenheiten und die äußeren Umstände des Kooperationspartners beeinflussen die Arbeit. (vgl. ebd.) Den Teilnehmenden soll im Rahmen des Projektes ein größtmöglicher Spiel- und Freiraum gegeben werden. Eine Eingrenzung kann aber durchaus sinnvoll sein, um zielgerichtet und frei in einer vorgegebenen Zeit arbeiten zu können. Im weiteren Konzept finden sich viele Vorüberlegungen, wie dies gelingen könnte. Für das Projekt ist es wichtig eine Planungssicherheit zu haben sowie Eventualitäten im Vorfeld abzuklären. Dazu ist es sinnvoll und erforderlich während der Projektplanung gemeinsam mit den zuständigen Lehrkräften, der Schulleitung und gegebenenfalls auch dem Schulträger Feinheiten zu den an der Schule vorherrschenden Rahmenbedingungen sowie den mit den Schüler*innen voraussichtlich umsetzbarem Inhalt zu besprechen und schriftlich festzuhalten. Das impliziert auch, dass die theaterpädagogische Leitung einen Einblick in den Unterricht der Lehrkräfte bekommt, damit das Projekt genau an den bisherigen vermittelten Inhalten anknüpfen kann. Zudem sollten sich auch die Theaterpädagog*innen ein umfangreiches Wissen über die DDR angeeignet haben. Ein wünschenswerter Nebeneffekt wäre es, bei den jungen Menschen einen Denkprozess anzuregen, um das Klischee von Theater in Form des

Dialogs und einer psychisch gedachten Rollenstruktur generalüberholen zu können. Dafür könnte es schon im Vorfeld wichtig sein, das Wort „Theaterstück“ zu vermeiden und eher von einer szenischen Präsentation zu sprechen. Aber es muss auch die Gefahr erkannt werden, dass schnell die eigenen ästhetischen Ansprüche den Jugendlichen übergestülpt werden können, was es unbedingt zu vermeiden gilt, wenn diese durch das Theater eine eigene Form finden sollen die Geschichte ästhetisch verhandeln zu können. Trotzdem sollte im Bewusstsein bleiben, dass die Theaterpädagog*innen eine gewisse Expertise mitbringen, die auch von den jungen Menschen eingefordert werden kann. Es muss klar sein, dass Theaterpädagog*innen und Lehrkräfte die Verantwortung für das Projekt innehaben und auch die Jugendlichen vor emotionaler Überwältigung schützen müssen, damit eine Distanz zum Geschehen der Vergangenheit aufgebaut werden kann. Weiterhin ist es im Prozess des Theaterprojektes nach jeder Einheit wichtig, in eine Reflexion bzw. in den Austausch zwischen Theaterpädagog*innen und Lehrkräften zu kommen, um Denkfehler oder Planungsfehler aufdecken und anpassen zu können. Abschließend soll ein Kommentar von der Theaterpädagogin Helen Peyton noch die Rolle als Anleitung der Gruppe zusammenfassen und verbildlicht darstellen: „Als Leiterin bin ich der Blick von außen und habe damit auch die Möglichkeit zu sagen, was interessant ist und was noch nicht funktioniert.“ (Donath, 2012, S. 5f)

4.3.3 Projekteinordnung in den Schulkontext

Die Bachelorarbeit zielt auf ein theaterpädagogisches Konzept zur DDR-Geschichte an weiterführenden Schulen in Sachsen ab. Im Folgenden finden sich Überlegungen, die unter anderem auf den Lehrplan für das Fach Geschichte gestützt sind, aber auch auf die Rahmenbedingungen der sächsischen Bildungskonzepte für die weiterführenden Schulen.

Wichtig für die Entscheidung des Konzepts ist es, dass möglichst viele Jugendliche an dem Projekt teilnehmen. Für diesen Aspekt ist die Schule ein wichtiger Kooperationspartner, da davon ausgegangen wird, dass dadurch auch junge Menschen sich mit Geschichte auseinandersetzen, die dies sonst nicht tun.

Da das Fach Geschichte in der Oberstufe in der Klassenstufe 10 und im Gymnasium in der Sekundarstufe II abgewählt werden kann, eignet sich das Theaterprojekt in der Oberschule für die Klassenstufe 9 und im Gymnasium zusätzlich in der Klassenstufe 10. In beiden Schulformen wird sich in diesen Jahrgängen mit den Nachkriegsjahren der NS-Zeit und den politischen Strukturen der DDR auseinandergesetzt. (vgl. Sächsisches Staatsministeri-

um für Kultus 2019 (A), S. 27ff. und Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019 (B), S. 22ff.)

Beide Lehrplänen haben neben der historischen Bildung Handlungskompetenzen zur Aufgabe des Geschichtsunterrichts gemacht. Dabei sollen durch historisch-politische Bildung Schüler*innen zu mündigen Mitgliedern der demokratischen Gesellschaft erzogen werden. Gleichzeitig erhebt der Geschichtsunterricht keinen Anspruch auf die vollständige Abbildung der Geschichte, da Methodenkompetenzen und Werteorientierung eine Reduktion mit sich führen, aber auch immer wieder Themen an eine pluralistische Gesellschaft angepasst werden müssen. (vgl. ebd.) Zudem erhebt der Lehrplan auch in seiner Kompetenzentwicklung Anspruch auf die politische Bildung, indem junge Menschen durch die Fähigkeit des rationalen und humanen Denkens und Überzeugungen, die freiheitliche und demokratische Grundordnung mitgestalten und wahren. (vgl. ebd.)

Aber es kann auch als fächerübergreifendes Projekt angesehen werden, da unter anderem durch das angewandte Demokratie-Lernen als Grundlage für politische Bildung und aus dem *Lernen aus der Geschichte* die freiheitlich-demokratische Grundordnung erst gestaltet werden kann. (vgl. ebd.) Außerdem ist Hauptbestandteil des Deutschunterrichts die Auseinandersetzung mit Literatur, Theater und natürlich der Quellenarbeit, wofür das Theaterprojekt Anknüpfungspunkte bieten kann. (vgl. ebd.)

Die Lehrpläne für das Fach Geschichte, aber auch andere Fächer, sind eng getackte und bieten in ihrem Rahmen und im Schulalltag keine größeren Spielräume für Abweichungen. Deswegen umfasst der zeitliche Rahmen des Projekts drei Tage. Dafür bedarf es im Vorfeld einer guten Planung zwischen den Lehrkräften und den Theaterpädagog*innen, um gezielt an das Wissen anknüpfen zu können. Ein Vorschlag ist, dass im Vorfeld die Schülerinnen die Oral History schon im Unterricht behandeln und selbständig in ihren Familien und Bekanntenkreisen durchführen. Denn Jugendliche in Sachsen haben die Chance direkten Kontakt mit Zeitzeug*innen in ihrem Umfeld zu haben. Somit kann diese Aufgabe unter Vorgabe von bestimmten Kriterien, wie Anfertigung einer Dokumentation und Transkription, bewertet werden. Das Theaterprojekt könnte ein wertfreier Raum bleiben, indem der Druck von Messbarkeit in Noten außen vor bleibt. Dadurch wird auch eine andere Qualität der Durchführung mit den Schüler*innen erhofft, welche es möglich macht, dass diese wirklich alles ausprobieren können und nicht darauf achten, dass ihre Handlungen in eine Bewertung von „richtig“ und „falsch“ gesetzt werden.

An sächsischen Schulen ist Theater höchstens ein Ganztagesangebot oder in guten didaktischen Unterrichtsstunden als Methode eingebunden. Es wird also ein neuer Erfahrungs-

raum für die gesamte Schule geboten und kann als Chance verstanden werden, die Geschichtsvermittlung inklusiv und kompetenzorientiert zu gestalten. Ansätze lassen sich dafür in den höheren Klassenstufen im Lehrplan für das Fach Geschichte finden und als Anknüpfungspunkte für das Aufbrechen der Konzentration auf die Vermittlung starrer Inhalte sehen. Denn Schwerpunkt liegt immer noch auf den Inhalten und diese lassen kaum Platz für kompetenzorientierte Methoden oder Projekte. Konkret in Bezug auf das Projekt *Geschichte(n) erzählen* schließen diese Kompetenzen die Multiperspektivität ein, aber auch Handlungs- und Urteilskompetenz Geschichte zu dekonstruieren und zu konstruieren.

4.3 Arbeitsweisen

Die theaterpädagogischen Arbeitsweisen für dieses Theaterprojekt orientieren sich am partizipativen Theaterunterricht nach Maïke Plath. Im theatralen Spiel werden eigenverantwortliches Führen und Geführt-Werden eigenaktiv erfahren. In der Rolle der Führenden (Regisseur*innen) werden die Schüler*innen für ihre Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie damit einhergehende Verantwortung sensibilisiert. Nach einzelnen Spielphasen wird der Einsatz ästhetischer Mittel hinsichtlich ihrer Wirkung hinterfragt, sodass deren Einsatz zunehmend reflektiert und gezielt erfolgt. Eine abschließende Meta-Reflexion dient dem Bewusstmachen demokratischer Strukturen und damit der Sensibilisierung für eigene Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie damit einhergehender Verantwortung im Rahmen der Übungen. Gezielte Reflexionsfragen regen darüber hinaus das Erkennen entsprechender Machtstrukturen im eigenen Lebensalltag und den Transfer gewonnener Einsichten hinsichtlich Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie damit einhergehender Verantwortung auf diese Strukturen an. Machtstrukturen sind für die Schüler*innen besonders durch die Institution Schule präsent. Es besteht allerdings kein Einblick, inwieweit die Lehrkräfte, die die Schüler*innen unterrichten, demokratische Prinzipien in ihrer Unterrichtskultur pflegen, indem sie dem Autonomiebedürfnis der Schüler*innen durch das Einräumen von Selbstbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten gerecht werden. Es ist also nicht bekannt, wie schulische Machtstrukturen von den Schüler*innen wahrgenommen und bereits reflektiert werden. Eine solche Reflexion ist aber in jedem Fall lohnend – sowohl auf niedrigem als auch auf fortgeschrittenem Niveau, da es sich um komplexe Prozesse handelt, die einer intensiven Reflexion bedürfen, damit eine aktive, verantwortungsbewusste mitgestaltende Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft ermöglicht werden kann. (vgl. Plath 2014, S. 20–38)

Zudem können die Schüler*innen in Schreibwerkstätten ihre Gedanken zur Geschichte der DDR und ihren eigenen Machtkämpfen in Verbindung setzen und ausdrücken. Zuvor sollen die Schüler*innen durch Selbstpositionierungsfragen und Assoziationen gezielt Anknüpfungen zum Thema finden. In Anbetracht der zeitlichen Kurzweiligkeit des Projekts empfiehlt sich aufbauend auf den Texten und Positionierungen mit Standbildern zu arbeiten, welche ein einfaches ästhetisches Mittel im Theater sind und für Laien ohne Vorerfahrung einfach umsetzbar sind.

Es ist also festzuhalten, dass vorrangig biografische Methoden Umsetzung im Projekt finden, um den Schüler*innen den Zugang zu erleichtern. Außerdem bietet der zeitliche Rahmen keine genaue Basis, um in einen intensiven Rechercheprozess, nur vom Material ausgehend, zu finden. Dadurch, dass die Schüler*innen sich in Bezug zum biografischen Material der Zeitzeug*innen stellen, wird eine schnell zugängliche Arbeitsgrundlage erhofft.

4.4 Probephasen

Das Theaterprojekt ist im Folgenden in die Phasen eines Theaterprojekts nach Jessica Höhn (siehe Anhang 1 und 2) unterteilt und die Schritte, welche spezifisch für das Theaterprojekt zur DDR – Geschichte herausgearbeitet wurden, werden beschrieben. Das Projekt ist für eine Jahrgangsstufe angedacht und demzufolge sollen die einzelnen Gruppen unter der Anleitung von Theaterpädagog*innen sich über theatrale Methoden das bereits gelernte und neu recherchiertes auf Grundlage der Oral History kreativ aneignen und Umsetzungsformen dafür finden. Nicht mit inbegriffen in der konzeptionellen Überlegung ist, wie das Projekt finanziert wird und wie die Kooperation zwischen Schule und Theaterpädagog*innen zu Stande kommt. Generell wird das Konzept als ein Muster verstanden, welches individuell auf die jeweilige Schule und Gruppe angepasst werden muss. Deswegen ist im Anhang eine Sammlung von szenischen Übungen entstanden, die genutzt und angepasst werden können. Zum Beispiel kann eine Gruppe mehr mit Bewegungen arbeiten und die andere wiederum mit Sprache. Dafür bietet es sich an im Vorfeld ein Repertoire an Übungen erstellt zu haben, um diese spontan an den Gruppenprozess anpassen zu können. Zur besseren Darstellung für den Ablauf des Projekts wurden Planungstabellen erstellt als Grundgerüst und Muster, welche ebenfalls im Anhang hinterlegt sind.

Vorbereitung:

In der Vorbereitung wurden alle organisatorischen Fragen innerhalb des Leitungsteams, bestehend aus Theaterpädagog*innen, Lehrkräften und Schulleitung geklärt. Wie lang sind die Projektstage? Wann und wo in der Schule soll der Auftritt stattfinden? Welche Räumlichkeiten können für die Proben vor Ort benutzt werden? Außerdem sollten die Räumlichkeiten vor dem ersten Projekttag schon für die Proben sowie der Aufführungsort vor den Gesamtproben vorbereitet sein. Die Zeitzeug*innen werden zu einem genauen Termin für die Oral History eingeladen. Welche Materialien gibt es vor Ort und welche müssen besorgt werden? Auch muss geklärt sein, ob im Unterricht schon die Methode Oral History besprochen wurde oder, ob es Bestandteil des Projekts ist. Wenn die Zeitzeug*innenbefragung ausgelagert wird, ist im Projekt mehr Zeit für die theatrale Arbeit am Thema. Zudem muss die Gruppeneinteilung individuell im Vorfeld festgelegt werden, damit sich die Schüler*innen am ersten Projekttag direkt der jeweiligen theaterpädagogischen Leistung zuordnen können.

Der Anfang:

Die Theaterpädagog*innen stellen sich vor allen Schüler*innen vor. Es wird die Struktur des Projekts kurz erläutert und ein inhaltlich thematischer Einblick gegeben. Nach einem kurzen Warm Up mit allen, teilen sich die Gruppen auf und nehmen ihre Probenräume für die nächsten Tage ein. In den kleinen Gruppen werden die Teilnehmenden noch einmal persönlich von der Theaterpädagog*in begrüßt und erste kleinere Spiele und Übungen sollen die Situation auflockern. Wichtig ist es auch Regeln für die gemeinsame Arbeit aufzustellen, die für den Theaterkontext wichtig sind (siehe unter Regeln im Anhang). Gemeinsam mit den Regeln werden zudem die demokratischen Führungsjoker⁷ Veto, Tempo, Verantwortung, Klarheit und Störgefühl nach Maike Plath eingeführt, welche die Teilnehmenden innerhalb des Projekts jederzeit anwenden können.

Die Kennlernphase:

Diese Phase ist in diesem Theaterprojekt verhältnismäßig kurz, da das Thema im Vordergrund steht und nicht die Gruppe. (vgl. Höhn 2018, S. 56) Durch gezielte Übungen, wie dem Raumlaf, der Spiegelübung oder andere methodische Übungen des Zusammenspiels, sind erste Strukturen und Muster zu erkennen, wie Einzelne innerhalb des Gefüges agieren

⁷ Maike Plath beschreibt die Führungsjoker ausführlich auf ihrer Seite unter folgendem Link: <https://www.maikeplath.de/glossar/die-fuenf-demokratischen-fuehrungsjoker>

und was dies ausmacht. Die Theaterpädagog*in sollte dies erkennen und für die weitere Arbeit geschickt nutzen. (vgl. ebd.)

Wichtig für dieses kurze Projekt ist, dass auch diese vermeintlich banalen Übungen eine gewisse Dramaturgie bekommen, um zum einen schon so viel Handwerkszeug wie möglich für die Experimentierphase mitzugeben, aber auch, um Auseinandersetzungen nach dem Sinn dieser Übungen zu vermeiden. Oft können Schüler*innen zu Beginn damit nicht viel anfangen und wollen endlich „richtiges Theater“ spielen. (vgl. ebd., S. 88) Zum einen sind die Schüler*innen durch die strategisch verflochtene Aneinanderreihung mit der Ausführung der Übungen beschäftigt und haben weniger Zeit, um über Sinn und Unsinn der Übung nachzudenken, zum anderen gibt es ihnen das Gefühl schon in eine theatrale Handlung verwoben zu sein. (vgl. ebd.)

Themenauswahl:

Das Theaterprojekt *Geschichten erzählen* beschäftigt sich thematisch mit den Alltagsgeschichten der Zeitzeug*innen aus der DDR. Ausgangspunkt ist ihre Jugend, um eine Anbindung für die Schüler*innen zu finden. Sie Schüler*innen sollen durch Positionierungsübungen und Assoziationsübungen ihr Wissen, ihre Gedanken und Fragen zum Thema in einem geschützten Rahmen kundtun dürfen. In Schreibwerkstätten können sie dies daraufhin verarbeiten. In diese Phase gehört auch die Oral History, wenn diese nicht den Projekttagen vorangestellt wird. Während des Gesprächs dürfen die Schüler*innen Fragen stellen, die sie sich im Vorfeld überlegt haben, selbst stellen und in das Gespräch mit den Zeitzeug*innen kommen.

Die Recherche – und Experimentierphase

Szenische Improvisationen durch Standbilder, der Einsatz von Musik, Bewegungen oder die szenische Umsetzung von biografischen oder recherchierten Texten, können hier als Anhaltspunkt genutzt werden. Auch die gezielten Übungen aus dem Anhang sind dafür gedacht, diese individuell in diese Phase einbauen zu können. Durch das freie Ausprobieren wird szenisches Material generiert, das die Grundlage für die Präsentation bietet. Wichtig hierfür ist die gegenseitige Rückmeldung, um die Wirkung der szenischen Fragmente auswerten zu können und an Potentialen weiter arbeiten zu können.

Die Proben- und Inszenierungsphase

In Kleingruppen wird schließlich das szenische Material gefestigt, welches für die Präsentation in Frage kommt. Dabei werden die ästhetischen Elemente (Größe der Bewegung, Wiederholungen, Tempi, Verfremdung usw.) ausgebaut und verfeinert. (vgl. Höhn 2018,

S. 60) Es muss in der zweiten Hälfte des zweiten Projekttags eine Auswahl des Szenenmaterials getroffen werden, welches für die Präsentation genutzt werden soll. Im nächsten Schritt soll die Gruppe eine sinnvolle dramaturgische Reihenfolge der Szenen für die Präsentation festlegen. Als Hilfestellung ist im Anhang ein Arbeitsblatt zur Szenenmontage zu finden, welches den Teilnehmenden für diesen Arbeitsschritt ausgehändigt werden soll.

Die Endprobenphase

Am letzten Tag des Projekts haben die einzelnen Gruppen den Vormittag zur Verfügung, um ihre jeweilige Präsentation nach einem zu Proben und die Abläufe zu festigen. Anschließend finden nach dem Mittag Gesamtdurchläufe mit allen Gruppen statt. Dabei sehen die einzelnen Gruppen die Ergebnisse der anderen zum ersten Mal. Die Projektverantwortlichen sollten zuvor (am besten im Anschluss an Tag zwei), die Reihenfolge für die Gesamtpräsentation festgelegt haben und alle Abläufe ins Detail geplant, um den Schüler*innen Sicherheit vermitteln zu können. In mehreren Abläufen werden Übergänge, Auf- und Abgänge einstudiert.

Die Aufführung

Die Aufführung findet vor einer Teilöffentlichkeit statt, welche den Schüler*innen einen geschützten Rahmen bietet, um ihre Präsentation zeigen zu können, da das Publikum aus dem näherem Umfeld kommt, wie Lehrkräfte, andere Schüler*innen oder Eltern und von dem Projekt im Vorfeld schon erfahren hat. (vgl. Höhn 2018, S. 48) Die Lehrkräfte und Theaterpädagog*innen moderieren die Aufführung und stimmen auch das Publikum darauf ein. Teil der Aufführung ist auch das Publikumsgespräch. Hier gilt es im Vorfeld zu überlegen, ob eventuell statt der Theaterpädagog*innen, nicht Schüler*innen die Moderation übernehmen, um auch aus ihrer Perspektive von den Projekttagen und Erfahrungen berichten zu können und um das direkte Gespräch zu fördern.

Der Abschluss

Nachdem die Aufführung vorbei ist und alles aufgeräumt wurde, sollte den Teilnehmenden noch einmal die Möglichkeit eingeräumt werden über das gesamte Projekt, die Aufführung und das Gespräch zu reflektieren und der Leitung ein Feedback zu geben. (vgl. Höhn 2018, S. 63f) Dies kann direkt im Anschluss geschehen oder in der nächsten Unterrichtsstunde per Fragebogen.

Die Nachbereitung

Die Nachbereitung betrifft das Projektteam, welches sich noch einmal gesondert für ein Auswertungsgespräch treffen sollte. Außerdem spielen hier auch das Verfassen von Berichten für eventuell gestellte Förderanträge eine Rolle. (vgl. ebd., S. 64)

5 Fazit

Erinnern ist nicht nur ein individueller Prozess, sondern auch wichtig für das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft. Allerdings ist dieser Prozess eine Streit- und Machtfrage darin, welche Narrative erinnert werden, wie erinnert wird und wessen Geschichte erzählt wird. Daher ist die Forderung nach einer inklusiven Erinnerungskultur groß, um die Narrative der Heldenerzählungen und Mythen, wie die Gründungs- oder Opfermythen aufbrechen zu können und durch gezielte Fragestellungen verschiedene Perspektiven aufzeigen zu können. Dadurch wird das Geschichtsverständnis von „Davor und Danach“ aufgebrochen, Zusammenhänge der geschichtlichen Ereignisse können besser verknüpft sowie reflektiert werden und vor allem erlangen marginalisierten Gruppen somit Sichtbarkeit.

Für den Umgang mit der Vergangenheit der DDR in unserer Gesellschaft reicht das historische Wissen allein nicht aus, um eine Orientierung im Diskurs zu finden. Jugendlichen kann kein einheitliches Bild der DDR-Geschichte vermittelt werden, da es dies nicht gibt. Eine gelungene historisch-politische Bildung sollte verschiedene Kompetenzen vermitteln, damit junge Menschen sich eigenständig und reflektiert an der Erinnerungskultur beteiligen können. Für den Kompetenzerwerb ist eine Auseinandersetzung unter Einbeziehung diverser Perspektiven wichtig, damit verstanden wird, wie Geschichte konstruiert wird. Für den Bildungsprozess kann dabei die Auseinandersetzung mit Zeitzeug*innen als Ausgangspunkt spannend und lehrend sein. Das Theater bietet dabei einen breiten Zugang, weil mit Emotionen und Bewegungen gearbeitet wird. Oft fehlen die Worte, ein persönlicher Bezug oder andere Verknüpfungen in Bezug auf die Geschichte. Das Biographische Theater als Kunst, die Vergangenheit zu erfinden, hilft dabei beim Bewusstmachen, dass Geschichtsschreibung Konstruktion ist und dennoch die Fakten unveränderlich bleiben. Außerdem ist für die historische Bildung eine Nachhaltigkeit zu erkennen, da nicht nur auf kognitiver Ebene verblieben wird. Die emotionale und sinnliche Ebene wird ebenfalls angesprochen, was den Erfahrungsschatz erweitert. Die Lernenden sind im Bereich Theater Laien und es wird ein Raum für Spielfreude projiziert, welche auch in der Präsentation wirkt und somit den Probenprozess auf der Bühne sichtbar macht, da etwas Gemeinsames

in all der möglichen Kreativität geschaffen wurde. Dadurch entsteht auch eine reflektierte Distanz zur Vergangenheit, die wiederum auch durch die Arbeit mit dokumentarischem Material eine nüchterne Betrachtung zulässt. Der Regisseur Michael Stacheder, welcher 2016 und 2019 Vorsitzender der Jury des Wettbewerbs *andersartig gedenken on stage* war, meint, dass das Theater die Chance hat, das Erinnern emotional greifbar zu machen. Dadurch werden neue Wege des Erinnerns für die Zukunft ausgehandelt und beschritten. Dafür benutzt er den eindrücklichen Vergleich mit einem Denkmal. Dieses ist starr und unbeweglich und soll Betrachter*innen mahnen, was oft mit einem schlechten Gewissen einher geht. Außerdem lösen Denkmäler zwar oft Diskussionen über ihre architektonische Kunst aus, aber die Nachhaltigkeit des Weitertragens von Geschichte und Weiterdenkens kommt dabei nicht zum Tragen. Dabei lebt Erinnern von Emotionen, Bewegung und Austausch, welche alles Bestandteile des Theaters sind und darin das große Potential für die Erinnerungskultur begründet ist. (vgl. Stacheder 2015, S. 1)

Die Potentiale des Theaters wurden auch für den schulischen Kontext erkannt und nur noch in wenigen Bundesländern, wie in Sachsen findet es als Fach oder als Methode im Unterricht noch keine oder kaum Anwendung. Das erstellte Konzept in dieser Arbeit kann als Chance angesehen werden, theaterpädagogische Ansätze und deren Prinzipien an sächsischen weiterführenden Schulen anzuwenden. Doch auch wenn Theater an Schulen als kompetenzorientiertes Fach oder Methode verstanden wird, da die Lernenden ein Thema im Idealfall selbst recherchieren und erforschen, so gibt es auch Aspekte, die problematisch zu betrachten sind. Diese sind übertragbar auf das erstellte Konzept. In der Theaterpädagogik liegt der Fokus auf künstlerische Prozesse, welche als ästhetische Erfahrungen verstanden werden. Diese Erfahrungen sind jedoch rein individuelle Prozesse und nicht bewertbar. Oft ist die Theaterpädagogik im schulischen Rahmen im Zwang, das Praktizieren von Theater in Folge der Bewertung auf den Kompetenzerwerb herunterzubrechen. (vgl. Hruschka 2012, S. 123ff) Auch das vorgestellte Konzept für das Theaterprojekt *Geschichte(n) erzählen* orientiert sich am kompetenzorientierten Unterricht und lässt die ästhetische Erfahrung dadurch in den Zielen an Stellenwert verlieren. Trotzdem wurden Überlegungen getätigt, wie das Auslagern der Oral History, um mehr Zeit für den Prozess des Theatermachens zu gewinnen und somit der ästhetischen Erfahrung wieder mehr Raum einzuräumen. An dieser Stelle muss unweigerlich die Frage gestellt werden, ob das Hinarbeiten zu einer halboffenen Präsentation am Ende wirklich als wichtig angesehen werden sollte oder ob die Auseinandersetzung der Jugendlichen durch Prinzipien des Dokumentartheaters und Biografischen Theaters mit dem Gegenstand der Geschichte sich nicht selbst

genug sind? Theaterprojekte werden in der Theaterpädagogik immer als Experiment angesehen, in dem eine Präsentation entstehen kann oder die Gruppe auch an diesem Ziel scheitern kann. (vgl. Hruschka 2012, S. 123ff.) Allerdings ist immer noch der Prozess und somit die ästhetische Erfahrung ein Ziel und das Scheitern und der Umgang damit birgt einen enormen Lernprozess für das Individuum selbst und dessen ästhetischer Erfahrung und auch für die gesamte Gruppe. An dieser Stelle kann auch der zeitliche Rahmen von drei Tagen noch einmal hinterfragt werden. Das Konzept ist sehr eng getaktet und lässt keine Spielräume für Eventualitäten zu. In einem Projekt mit jungen Menschen an Schulen, muss jedoch damit gerechnet werden, dass Übungen von Schüler*innen nicht angenommen werden, Diskussionen über Sinn und Unsinn aufkommen oder Gruppendynamiken immer wieder neu ausgelotet werden müssen. Das liegt daran, dass das Projekt in einer Schule als verpflichtend wahrgenommen wird und in so einer kurzen Zeit der Prozess der Auflösung von schulischen Rahmenbedingungen und Strukturen in den Köpfen der Schüler*innen oft nicht stattfindet. Eine Projektwoche von fünf Tagen hätte in dieser Hinsicht schon wieder andere Möglichkeiten, bietet mehr Raum, um viele Eventualitäten und Prozesse abfangen zu können und der zeitliche Druck der Präsentationsentwicklung würde sich verringern. Ein anderer Punkt ist, dass die Nachhaltigkeit der Präsentation eines solchen Projekts mit der Auseinandersetzung der Geschichte für das Umfeld der Gruppe noch ein offener Untersuchungsgegenstand ist. Bei der Durchführung des Projekts könnte daran angeknüpft werden und die Wirkung der Präsentation untersucht und ausgewertet werden. Allerdings wird die Präsentation spezifisch für das Theaterprojekt als Anregung für den Austausch im Publikumsgespräch angesehen, damit das Gespräch zwischen den Generationen gefördert werden kann. Zudem wird es als wichtiger Aspekt erachtet, dass die Zeitzeug*innen ihr biografisches Material transferiert in eine ästhetische Gestaltung auf der Bühne sehen. Auch hier ist unklar, welche Auswirkungen dies auf die Zeitzeug*innen selbst hat und Personen, die diese Zeit unmittelbar miterlebten. Es wird sich eine Förderung des Austauschs gewünscht und die Minimierung der Konflikte zwischen den Generationen erhofft. Ob dies eintritt, könnte in einer weiterführenden Arbeit untersucht werden.

Eine weitere Frage, die an das Konzept gestellt werden muss, ist, ob die Heterogenität des sächsischen Schulsystems aufgefangen werden kann. Durch die Einteilung in die verschiedenen Schulformen kann davon ausgegangen werden, dass in Oberschule und Gymnasien unterschiedliche Perspektiven aufgetan werden, die mit den sozialen Herkunft der Schüler*innen zusammenhängen. Ganz ausgeklammert wurden zudem im Konzept die Förderschulen, die wiederum eine ganz andere Perspektive auf die Geschichte einbringen könn-

ten. Einen Hinweis, wie Perspektiven von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte eingebettet werden könnte, ist auch außen vor. Es wird allerdings gehofft, dass durch Schreibwerkstätten und Diskussionen diese mit einfließen können.

Festzuhalten sei schließlich, dass das Konzept ein Versuch ist, Geschichte für Schüler*innen erfahrbar zu machen und ihnen einen Raum zum Ausprobieren zu eröffnen, indem sie die Geschichte unvoreingenommen und ohne Wertung untersuchen können. Durch die partizipativen Arbeitsweisen liegt der Schwerpunkt im autonomen Handeln der Spieler*innen und die damit verbundene Exploration. Dadurch, dass die Schüler*innen ihre Präsentation selbst erarbeiten, proben und reflektieren, entsteht der größte Lerneffekt. (vgl. Plath 2017, S. 26ff) Die Spieler*innen erleben sich selbst als autonome Mitglieder in einer Gemeinschaft, sie lernen, für ihre Gedanken und Gefühle künstlerischen Ausdruck zu finden und vor allem lernen sie, ihre alltäglichen Erlebnisse und Gefühle einem größeren gesellschaftlichen Kontext zuzuordnen. Das Zuordnen der eigenen Gefühlswelt zu einem großen, allgemein gesellschaftlichen Kontext, ist eines der wichtigsten Grundbausteine der Theaterarbeit (mit Jugendlichen). Die Jugendlichen lernen ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu verstehen und sie in einem breiten, gesellschaftlichen und politischen Kontext zu sehen, um so gegebenenfalls neue Handlungsweisen für sich zu entdecken. (vgl. ebd.)

Im Grunde ist dies vor allem bei jüngeren Menschen im übertragenen Sinne ein wichtiger Aspekt, dass neben der kulturell ästhetischen Bildung vor allem durch die partizipativen Praktiken der modernen Theatervermittlung Geschichtsbildung stattfindet. Es wird nicht theoretisch gelehrt, was Geschichte ist, es wird erfahrbar gemacht und somit reflektierendes Handeln bei der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen geprägt und herausgebildet. Ja, es mag übertrieben klingen und als zu wichtig empfunden werden, dafür, dass Theater im Leben junger Menschen bis Weilen einen geringeren Stellenwert einnimmt als andere Interessen. Jedoch sollte die nachhaltige Wirkung der Theaterpädagogik keineswegs unterschätzt werden. Vor allem heutzutage ist es wichtig, Medien und Räume zu schaffen, in denen Menschen die großen Fragen der Welt unvoreingenommen aus verschiedenen Blickwinkeln darlegen können und damit unter anderem kontroverse und ungewohnte Bilder erzeugen, eine eigene künstliche Wirklichkeit erschaffen, um der Wirklichkeit den Spiegel vorzuhalten. Demzufolge kann das Konzept als Förderung der Demokratischen Grundstruktur angesehen werden, sodass sich die Schüler*innen auch kritisch mit den aktuellen Ereignissen auseinandersetzen. Die Hoffnung eines solchen Projekts besteht demnach auch darin, dass Heranwachsende kritisch den Einsatz der Slogans der Wendezeit in heutigen Demonstrationen hinterfragen.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft I. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9-30.

Agentur für Bildung -Geschichte, Politik und Medien e.V. (2016): Ergebnisse der Tagung #erinnern_kontrovers und Empfehlungen für weitere Diskussionen. URL: <https://erinnern.hypotheses.org/856>, zuletzt zugegriffen am 16.01.2023.

Ahmer, Leonie (2020/2018): Selbst/Erzählung. Konzepte narrativer (Lebens-)Geschichte in der biografisch-dokumentarischen Theaterarbeit. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/selbst-erzaehlung-konzepte-narrativer-lebensgeschichte-biografisch-dokumentarischen>, zuletzt zugegriffen am 20.01.2022.

Ambos, Kai (2008): Institutionen und Erinnerung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39807/institutionen-und-erinnerungen>, zuletzt zugegriffen am 12.12.2022.

Angerer, Christian (2006): Zur Didaktik ästhetischer Darstellungen des Holocaust. Eine theoretische Grundlegung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2006, S. 152-177.

Assmann, Aleida (2008): Kollektives Gedächtnis. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnung/39802/kollektives-gedaechtnis/>, zuletzt zugegriffen am 14.12.2022.

Aßmann, Tim (2019): "Eva Stories" Holocaust-Gedenken auf Instagram. URL: <https://www.deutschlandfunk.de/eva-stories-holocaust-gedenken-auf-instagram-100.html>, zuletzt zugegriffen am 19.01.2023.

Baumann, Oliver; Dörner, Jördis; Mieves, Kerstin (Hrsg.)(2016): Glossar: Historytelling. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/218808/glossar-historytelling/>, zuletzt zugegriffen am 08.01.2023.

Benjamin, Walter (1972): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders.: Gesammelten Schriften, hg. v. Ralf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt am Main (Bd. 1), S. 696.

Bubmann, P.; Dickel, H. (2014): Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur. Bielefeld: transcript Verlag.

Bertsch, Matthias (2014): „Wiedersehen mit Brundibár“ Jugendliche bringen KZ-Kinderoper wieder auf die Bühne. URL: <https://www.deutschlandfunk.de/wiedersehen-mit-brundibar-jugendliche-bringen-kz-kinderoper-100.html>, zuletzt zugegriffen am 26.01.2023.

Bundeszentrale für politische Bildung (2008): Geschichte und Erinnerung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/>, zuletzt zugegriffen am 12.12.2022.

Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Generationen im Gespräch. Wir müssen reden! URL: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/reihen/504183/generationen-im-gespraech/>, zuletzt zugegriffen am 30.01.2023.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Theater und Geschichtsvermittlung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/147694/theater-und-geschichtsvermittlung/>, zuletzt zugegriffen am 14.12.2022.

Carlyle, Thomas (2011): Über Helden, Heldenverehrung und das Heldentümliche in der Geschichte. Erste Vorlesung: Der Held als Gottheit. Odin. Heidentum. Skandinavische Mythologie. In: ders.: Sechs Vorlesungen, hg. von Robert von Erdberg, Dt. von J. Neuberger, Berlin 1912 [1840], zit. nach: Theorie der Biographie. Grundlagentexte und Kommentar, hg. von Bernhard Fetz und Wilhelm Hemcker, Berlin – New York S. 29-32), S. 29.

cleeves media für bpb (Hg.) (2011): Theater probieren, Politik entdecken. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn (Themen und Materialien / Bundeszentrale für Politische Bildung).

Deutsches Theater Berlin (2019): Junges DT International. 30.nach.89 Talking About Your Generation. URL: https://www.deutschestheater.de/programm/archiv/0-9/talking_about_your_generation/#:~:text=Die%20Zeit%20nach%20den%20Umbrüchen,dies%20Jungen%20Deutschen%20Theaters%20Berlin, zuletzt zugegriffen am 29.01.2023.

Donath, Katharina (2012): Ein dunkles Thema mit Spielfreude transportieren. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/147864/ein-dunkles-thema-mit-spielfreude-transportieren/>, zuletzt zugegriffen am 31.01.2023.

Dokumentartheater (2022). URL: https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_seoglossary&view=glossary&catid=78&id=567&Itemid=67, zuletzt zugegriffen am 27.02.2023.

Dorner, Birgit (2013 / 2012): Gedenkstätten als kulturelle Lernorte – Gedenkstättenpädagogik mit ästhetisch-künstlerischen Mitteln. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/gedenkstaetten-kulturelle-lernorte-gedenkstaettenpaedagogik-aesthetisch-kuenstlerischen>, zuletzt geprüft am 13.12.2022.

Führer, Carolin (Hg.) (2016): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischer und kultureller. Birkach: V&R Unipress (Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien, Band 18).

Garber, Patrick (2022): Die Ambivalenz unserer Erinnerungskultur. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-ambivalenz-unserer-erinnerungskultur-100.html>, zuletzt zugegriffen am 16.01.2023.

Gedenkstätte Bautzen (o.J.): Ziele. URL: <https://www.stsg.de/cms/bautzen/theaterprojekt-stage-memory/ziele>, zuletzt zugegriffen am 19.01.2023.

Goudin-Steinmann, Elisa; Hähnel-Mesnard, Carola (Hg.) (2013): Ostdeutsche Erinnerungsdiskurse nach 1989. Narrative kultureller Identität. Berlin: Frank & Timme (DDR-Diskurse - Interdisziplinäre Studien zu Sprache, Land und Gesellschaft, Bd. 1).

Günther-Arndt, Hilke; Handro, Saskia (Hg.) (2015): Fachmethodik/Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor (Fachmethodik).

Hauser, Debora; Rossi Géraldine (2015): Entwicklungspsychologie – Was, wann?. URL: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/entwicklungspsychologie-2014-was-wann>, zuletzt zugegriffen am 30.01.2023.

Hauskeller, Michael (1998): Was ist Kunst?: Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto: Verlag C.H.Beck.

Hellmuth, Thomas (2015): Vom Storytelling zum Historytelling. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/212519/vom-storytelling-zum-historytelling/>, zuletzt zugegriffen am 19.01.2023.

Heß, Pamela (2015): Mehr Gemeinschaftsgefühl und ein stärkerer sozialer Zusammenhalt? Erinnerungen an die DDR als Potenzial für Generationenkonflikte. URL: <http://www.bpb.de/203625>, zuletzt zugegriffen am 03.01.2023.

Hilliger, Dorothea (2018): Keine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. 1. Auflage. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri Verlag.

HINZ, Andreas (2006): Inklusion. In: ANTOR, Georg & BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97.

Hinz, Melanie (2011): Reenactment. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60259/reenactment/>, zuletzt zugegriffen am 19.01.2023.

Hoffmann, Katharina (2012): Kreative Methoden in der historisch-politischen Bildung. Verortung und Reflexion. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/143851/kreative-methoden-in-der-historisch-politischen-bildung/>, zuletzt zugegriffen am 17.01.2023.

Höhn, Jessica (2018): Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen. 2., aktualisierte Auflage. Leipzig: Henschel.

Hruschka, Ole (2012): Theaterpädagogik in der Schule. In: Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin: Theater der zeit (Lektionen, 5), S. 166–179.

Koch, G.; Streisand, M. (Hg.) (2003): Recherche. Uckerland: Schibri-Verlag. Online verfügbar unter <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-recherche/>, zuletzt zugegriffen am 05.01.2023.

Köhler, Norma (2009): Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 16).

Köhler, Norma (2012): Biografisches Theater. In: Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin: Theater der zeit (Lektionen, 5), S. 123–128.

Köhler, Norma (2020): Sich Er-, Vor- und Verspielen: Biografieren als Verfahren und Erfahrung ästhetischer Arbeit. Aufmerksamkeitsverschiebungen als Impulse für das Theater und die Ästhetische Bildung. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 85 – 104

Köster, Arno (2021): Der Weg ist das Ziel. URL: <https://easttoolsmedia.com/2021/01/10/der-weg-ist-das-ziel/>, zuletzt zugegriffen am 13.02.2023.

Kraushaar Wolfgang (1999): Der Zeitzeuge als Feind des Historikers? Neuerscheinungen zur 68er-Bewegung, in: Mittelweg 36 8 6, S. 49–72.

Laudenbach, Peter (2020): Gefahr von Rechts. Willkommen in den 20er-Jahren: Über Möglichkeiten und Grenzen des Theaters angesichts der Neuen Rechten. URL: <https://www.tip-berlin.de/kultur/theater/willkommen-in-den-20er-jahren-ueber-moeglichkeiten-und-grenzen-des-theaters-angesichts-der-neuen-rechten/>, zuletzt zugegriffen am 30.01.2023.

Linke, Dorit (o.J.): Jenseits der blauen Grenze auf der Bühne. URL: <https://dorit-linke.de/jenseits-der-blauen-grenze-auf-der-buhne/>, zuletzt zugegriffen am: 29.01.2023.

Logge, Thorsten; Schöck-Quinteros, Eva; Steffen, Nils (Hg.) (2020): Geschichte im Rampenlicht. Inszenierungen historischer Quellen im Theater. Berlin: De Gruyter Oldenbourg (Medien der Geschichte, Band 3).

Lücke, Martin, Prof. Dr. (2015): #Vortrag: Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. URL: <https://erinnern.hypothesen.org/463>, zuletzt zugegriffen am 26.01.2023.

Marschall, Brigitte (2010): Politisches Theater nach 1950. Wien, Köln, Weimar: Böhlau UTB.

Meinert, Sascha (2012): Narrative für eine Nachhaltige Entwicklung. Herausforderungen und Zugänge für die politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/136713/narrative-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/#footnote-target-2>, zuletzt zugegriffen am 04.01.2023.

Menzel, Miriam (2015): Die Meistererzählung aufbrechen. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/213605/die-meistererzaehlung-aufbrechen/>, zuletzt zugegriffen am 29.12.2022.

Meyer-Hamme, Johannes (2012): Subjektorientierte historische Bildung. Geschichtslernen in der Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Deutungsangeboten zur DDR-Geschichte. URL: <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/139259/subjektorientierte-historische-bildung/#footnote-target-11>, zuletzt zugegriffen am 11.01.2023.

Münker, Herfried (2008): Geschichtsmymen und Nationalbildung. URL: <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39792/geschichtsmymen-und-nationalenbildung/>, zuletzt zugegriffen am 10.01.2022

Ní Dhúill, Caitríona (2011): Weltgeschichte als Heldenbiographik. Verehrung der „Großen Menschen“ bei Thomas Carlyle, deutsch von Hannes Schweiger. In: Theorie der Biographie. Grundlagentexte und Kommentar, hg. von Bernhard Fetz und Wilhelm Hemcker, Berlin – New York, S. 33-37.

Pinkert, Ute (2007): Alles schon da gewesen? Überlegungen zu einer Ästhetik des Performativen unter theaterpädagogischer Perspektive. In: Kinder spielen Theater, hg. von Gerd Taube, Berlin – Strasburg – Milow, S. 240 – 257.

Plath, Maike (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik : Praxis).

Plath, Maike (2017): Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution - Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand.

Post, Doris (2011): Historische Wendepunkte nach 1945 - ein Baustein zum biografischen Theater. In: cleeves media für bpb (Hg.): Theater probieren, Politik entdecken. Bonn (Themen und Materialien / Bundeszentrale für Politische Bildung), S. 47–72.

Roselt, Jens; Otto, Ulf (2012): Nicht hier, nicht jetzt. In: Dies. (Hrsg.): Theater als Zeitmaschine. Zur performativen Praxis des Reenactments. Theater- und Kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld 2012, S. 7–12.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019) (A): Lehrplan Gymnasium Geschichte. URL: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422_lp_gy_geschichte_2019.pdf, zuletzt zugegriffen am 15.02.2023.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019) (B): Lehrplan Oberschule Geschichte. URL: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2457_lp_os_geschichte_2019_Final_mit_Lesezeichen.pdf?v2, zuletzt zugegriffen am 15.02.2023.

Sandkühler, Thomas; Bühl-Gramer, Charlotte; John, Anke; Schwabe, Astrid; Bernhardt, Markus (Hg.) (2018): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10294).

Stacheder, Michael (2015): Zeigt das Leben! Wie das Theater die zukünftige Erinnerungsarbeit bereichert. URL: <https://www.andersartig-gedenken.de/regisseure-erzaehlen.html>, zuletzt zugegriffen am 02.02.2023.

Steinbach, Peter (2008): Politik mit Geschichte – Geschichtspolitik?. URL: <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39789/politik-mit-geschichte-geschichtspolitik/>, zuletzt zugegriffen am: 12.01.2022.

Tecklenburg, Nina (2016): Performing Stories. Erzählen in Theater und Performance. 2., unveränderte Auflage 2016. Bielefeld: transcript (Theater, 59).

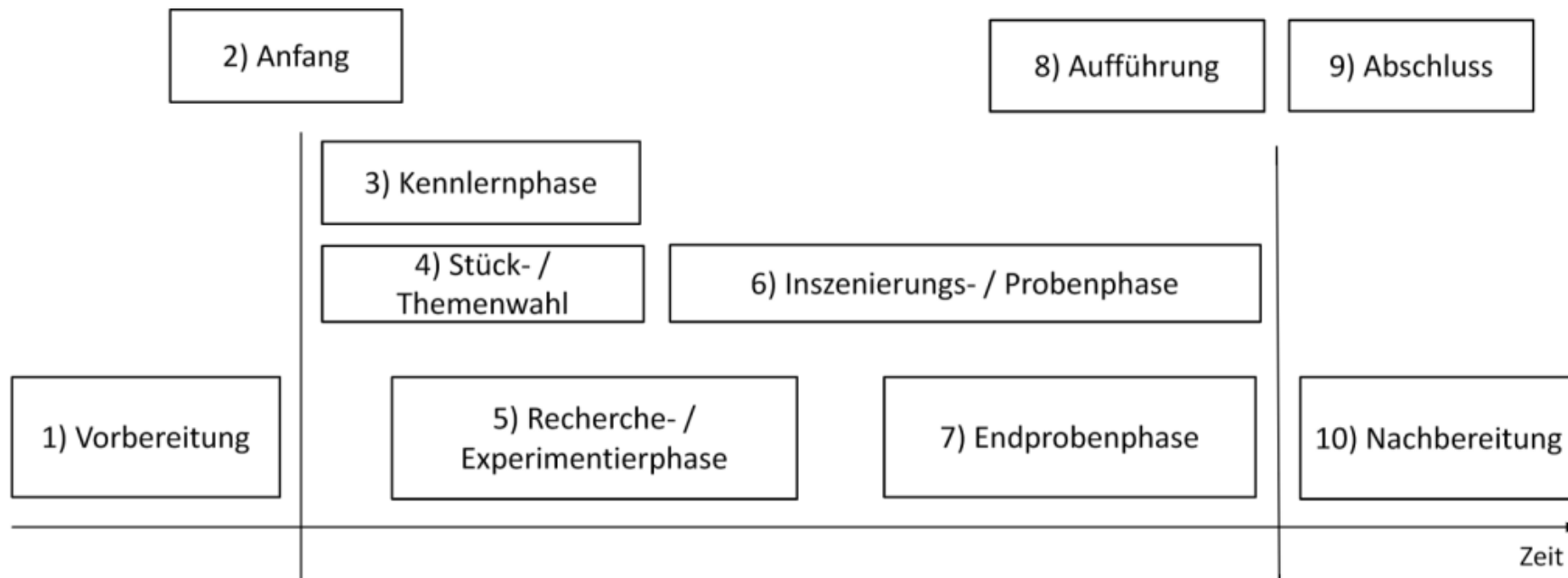
Tecklenburg, Nina (2020): Biografisches Theater – überall. Kritik einer Bühnenpraxis. In: Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hrsg.). BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed. S. 59 – 67

Tretter, Dana (2022): Erzähl mir nix?! Geschichten, Narration und Storytelling in der Bildung. URL: <https://kf-education.com/geschichten-narration-und-storytelling/>, zuletzt zugegriffen am: 10.01.2023.

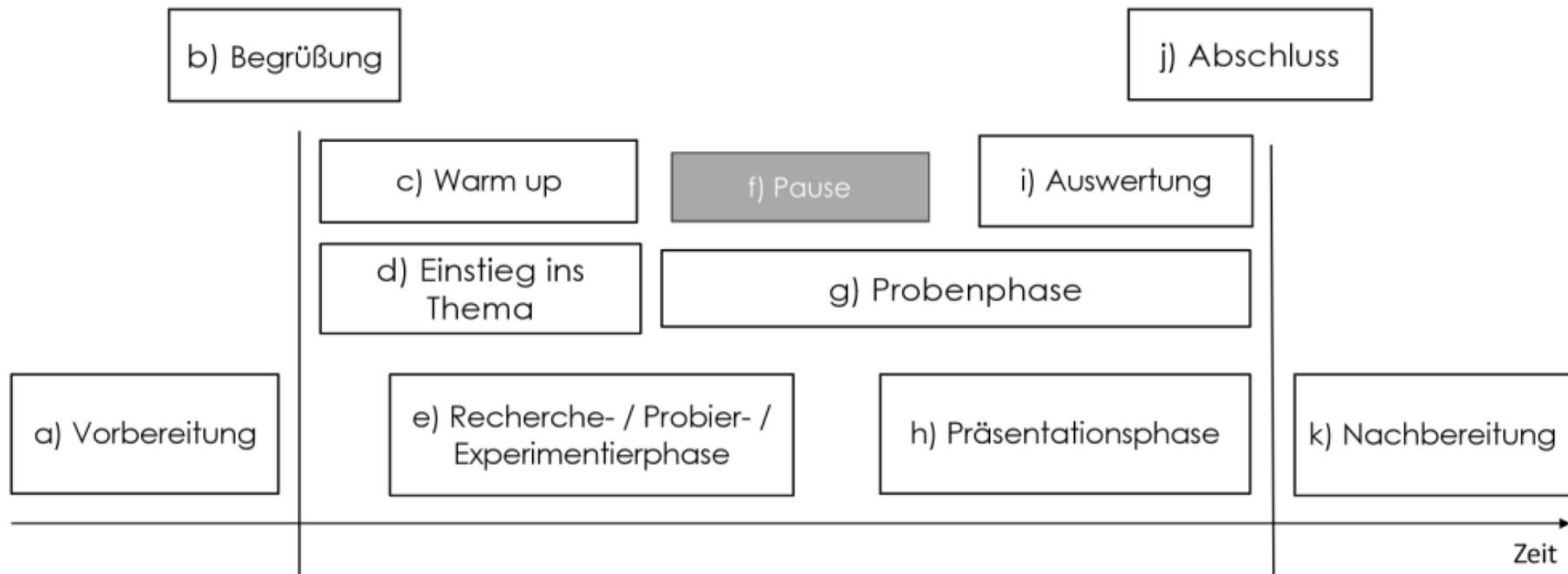
Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Ablauf eines theaterpädagogischen Projekts	I
Anhang 2: Struktur einer theaterpädagogischen Einheit	II
Anhang 3: Planungstabellen	III
Anhang 4: Übungen/Methoden	XIII

Der Ablauf eines theaterpädagogischen Projekts



Die Struktur einer theaterpädagogischen Einheit



HÖHN, JESSICA (2015): THEATERPÄDAGOGIK. GRUNDLAGEN, ZIELGRUPPEN, ÜBUNGEN.
LEIPZIG: HENSCHEL VERLAG. S.51.

Hinweis zu Planungstabellen:

Die Spalte für die Verantwortung fehlt. In dieser werden die Namen der Person eingetragen, die die jeweilige Phase oder Übung / Methode übernimmt. Orientiert wurde sich bei der Tabelle an den Phasen der theaterpädagogischen Einheit und eines theaterpädagogischen Projekts nach Jessica Höhn (siehe Anhang 2: Struktur einer theaterpädagogischen Einheit). T steht als Abkürzung für Theaterpädagog*innen und S für Schüler*innen. In der Theaterpädagogik gilt, dass keine Übungen in großen Projekten angeleitet werden sollten, die noch nie selbst durchgeführt wurden.

Projekttag 1

Phase	Übung/Methode	Lerninhalt	Ablauf	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung in gesamter Gruppe	Begrüßung und Kurzvorstellung des Projekts	Überblick der Struktur des Projekts	kurze Begrüßung, Vorstellung des Projekts und Ablauf der nächsten Tage sowie Rahmenbedingungen	S im Raum verteilt mit Blick zu Lehrkräften und T	evtl. PowerPoint Präsentation zur Visualisierung für Schüler*innen	10 min
Begrüßung	Zwei Wahrheiten und eine Lüge in Bezug auf die DDR	Hinterfragung des Gehörten und Reflexion des eigenen Umgangs mit Aussagen, mögliches Gesprächsthema, um mit T in Kontakt zu kommen	T stellen sich gegenseitig vor und nutzen die Theaterübung als Hinführung zum Thema.	S im Raum verteilt mit Blick zu Theaterpädagog*innen		6 min
Warm Up	Körperlockerung	Aktivierung des Körpers, Aufmerksamkeit wieder in den Raum holen	T erklären Hinführung zur Übung danach, Platz machen, um niemanden zu berühren, T machen jeweils eine Übung passend und zur Musik vor: Arme kreisen, Beine dehnen, Füße ausschütteln o.ä.	S sind im Raum verteilt mit viel Platz zwischen sich, können vom Platz aus T sehen	Musik	5 min
Warm Up	Startrakete mit Applaus	Motivation, Aufmerksamkeit gegenüber Gruppe und Signale, ausprobieren verschiedener Lautstärken, Stimme aktivieren,	nach vorne gebeugt, Arme nach unten gestreckt, Hände schütteln, dabei auf O tönen, schnell voller Spannung nach oben gehen, Hey schreien, Applaus (auch unter vollem Körpereinsatz und Stimme), Steigerung von leise bis so laut wie möglich	S sind im Raum verteilt mit viel Platz zwischen sich, können vom Platz aus T sehen		4 min

Anhang 3: Planungstabellen

Raumwechsel			S bekommen T zugeteilt und Raum, in dem sich alle einfinden für die weitere Arbeit			10 min
Begrüßung	Namensschilder		S und T erstellen Namensschilder und kleben sie gut sichtbar an Kleidung		Kreppband, Streifen vorbereitet, Stifte	5 min
Begrüßung	Regeln	Aufstellen von Regeln: Wie möchte ich in einer Gruppe arbeiten? Was braucht es, um konzentriert zu arbeiten?	T stellt Regeln vor, S dürfen ergänzen, T hängt Regeln gut sichtbar in den Raum	sitzend im Kreis	Großes Blatt, Stift	5 min
Warm Up	Ballwurf	Konzentrationsübung, Wahrnehmungsschulung zwischen sich und anderen	Ball wird in einer bestimmten Reihenfolge von S geworfen: erst Namen, dann ein Wort zu Erwartungen zum Workshop, verschiedenen Schwierigkeitsgrade durch Raumlauf, mehrere Bälle oder Platzwechsel; Zeit wird gestoppt, wenn Ball auf Boden fällt	stehend im Kreis	Stoppuhr	10 min
Warm Up	Raumlauf	Wahrnehmungsschulung, Einstieg ins Theaterspielen, ankommen im Theaterraum	S bewegen sich in geraden Bahnen durch den Raum (Vermeidung Kreisbildung), nehmen erst sich selbst wahr im Raum, dann die Gruppe, gemeinsames Tempo finden, versuchen gemeinsam zu stoppen und wieder ins Laufen zu kommen, Einführung Fokus und Bühnenhaltung	Einzelarbeit verteilt im Raum im Gruppengefüge		10min
Einstieg ins Thema	Positionierungen im Raum	Auseinandersetzung mit der DDR, eigene Positionierung finden, Aussagen formulieren	Aussagen werden ergänzt, wenn S nichts einfällt (am Platz gehend zur Signalisierung) darf T ergänzen, S tritt im Fokus vor, wenn Zustimmung, dann Seitenwechsel; Positionierungen / Aussagen: Die DDR ist für mich... Über die DDR weiß ich... So stelle ich mir das Leben in der DDR vor... Ich kenne Menschen, die in der DDR lebten. Die friedliche Revolution war / ist...	Einzelarbeit im Gruppengefüge in 2 Reihen des Raums gegenüber		10 min

Anhang 3: Planungstabellen

Einstieg ins Thema	Schreibwerkstatt	Kreatives Schreiben fördern, komplexes Thema in assoziative Ebene bringen, persönliche Auseinandersetzung	Wenn ich an die DDR denke, sehe ich... höre ich... fühle ich... denke ich...	Einzelarbeit verteilt im Raum	Arbeitsblatt, Stifte, instrumentelle Musik	5 min
Pause						20 min
Einstieg ins Thema	Assoziationsübung	Herunterbrechen des großen Überthemas in kleinstmögliche Fragmente	S werfen T ihre Assoziationen zur DDR zu, T schreibt diese in Großbuchstaben auf Karten und lässt diese gut sichtbar im Raum ausbreiten	Einzelarbeit verteilt im Raum	Karteikarten, Stift	10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Standbild: Bildhauer*in	Ausprobieren von Führen und Geführtwerden	Paare finden sich zusammen; Klärung wer Statue ist und wer Bildhauer*in; Bildhauer*in sucht eine Assoziation aus und formt Statue passend dazu durch leise Anweisungen oder Berührungen; Statue braucht für Ausstellung eine Bewegungsabfolge und ein Wort / einen Satz	in Paaren verteilt im Raum		15 min
Präsentation	Museumsrundgang	Kennenlernen von theatralen Präsentationsformen	T führt S wie in einer Museumsführung durch Statuen Ausstellung, Bildhauer*in nennt Titel und tippt Statue an einem zuvor ausgemachten Punkt an, Statue bewegt sich und sagt etwas, reiht sich danach in Rundgang ein	Führungssituation in Gruppe		5 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Theatrales Mischpult: Catwalk	Einführung der demokratischen Führungsrolle, Führen und Geführtwerden, ästhetische Mittel erkunden und anwenden	S teilen sich in 2 Gruppen auf, die S auf der Bühne (S, die davor Bildhauer*innen waren) laufen in geraden Bahnen auf und ab, Bahn zum Publikum selbst gestalten, am Bühnenrand Pose einnehmen, dann im Fokus mit Blick zum Publikum zurück; wenn kein Einfall, dann am Platz gehen, Regiegruppe (S, die davor Statuen waren) gibt Anweisung	Bühnensituation, Regiegruppe, Spielgruppe	Kreppband als Markierung der Bühnenfläche, Musik	10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Gespräch unter Freund*innen	Rezeption und Reflexion, Zuhören schulen, Gesehenes beschreiben,	S auf Bühne setzen sich am Bühnenrand unmittelbar vor Regiegruppe: erzählen, wie sie sich gefühlt haben, was am meis-	Gruppe gegenüber-sitzend auf Augenhöhe		10 min

Anhang 3: Planungstabellen

		statt bewerten	ten Spaß gemacht hat, was sie sich noch von Regie gewünscht hätten... Regiegruppe beschreibt anschließend Magic Moments			
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Standbilder	Darstellungsformen ausprobieren und erlernen, Zusammenspiel der Gruppe fördern	T gibt erstes Szenario vor (Am Strand an der Ostsee, heimlicher Radiomitschnitt im Zimmer o.ä. zum Thema), S bauen Bild auf Bühne nach, mind. 6 S gleichzeitig auf Bühne, in Pose verweilen und selbständig wieder aus Bild lösen	Gesamtgruppe geteilt in Bühnen- und Publikumssituation		10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Auswertung	Rezeption, Überprüfung der Wirkung der Bilder, Schulung Kreativität, Dramaturgie und Szenenkonzeption	Was habt ihr gesehen? Welche Geschichte wurde vielleicht erzählt? Was kann auf Grundlage dessen erzählt werden?	Gesamtgruppe sitzend im Kreis auf Boden		10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Einführung Oral History	Kennenlernen der Methode	Was ist die Oral History? Wie wird sie durchgeführt? Wer übernimmt welche Aufgabe? Welche Impulse wollen wir geben und welche thematischen Schwerpunkte interessieren uns?	Gesamtgruppe sitzend im Kreis auf Boden	Arbeitsblatt Beispiel Oral History, Zettel, Stifte	20 min
Pause						40 min
Vorbereitung			Gruppe bereitet Raum für Gespräch vor und stellt sich auf Gespräch ein, letzte Fragen können geklärt werden			10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Vorstellung Zeitzeug*in		T moderiert Oral History an und führt S und Zeitzeug*in gut zur Oral History hin, um angenehme Grundlage zu schaffen			5 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Oral History	Erkennen verschiedener Deutungen geschichtlicher Zusammenhänge, forschendes Lernen, Einfühlungsvermögen und Beobachtungsgabe schulen, um Impulse in geeigneten Situationen geben zu können	Zeitzeug*in bekommt Auftrag über Leben als junger Mensch in DDR zu berichten, Hinführung bis in die Gegenwart durch bestimmte Impulsgebungen	Gruppe im Kreis auf Stühlen sitzend	Aufnahmegerät, Fragen, Notizzettel	30-45 min

Pause						10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Auswertung Oral History	Bezug zu Fakten und Wissen herstellen, Fragen bilden, Selbstpositionierung, Aussagen kritisch hinterfragen	T stellt Frage und notiert sich Gedanken der S: Was hat mich beeindruckt? Was habe ich nicht verstanden? Welcher Aspekt hat mich überrascht? Was stelle ich in Frage? Dazu habe ich eine andere Meinung:	Gespräch in gesamter Gruppe im Kreis auf Stühlen	Papier und Stifte	20 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Schreibwerkstatt	Kreatives Schreiben, Selbstreflexion	S dürfen eine Frage auswählen und schriftl. beantworten: An was möchte ich mich erinnern? Was möchte ich vergessen? Was möchte ich in meinem Leben noch machen?	Einzelarbeit im Raum verteilt	Papier A5 und Stifte	10 min
Auswertung	Feedback in den Kreis treten	Reflexion	S tritt in Mitte, macht Aussage zum heutigen Tag, andere S müssen sich dazu positionieren: nah an S, dann volle Zustimmung, am Platz stehen bleiben = keine Zustimmung	Gruppe stehend im Kreis in Distanz und Nähe		5 min
Abschluss	Ausblick auf Tag 2		T erklärt S kurz, wie der kommende Tag verläuft und die Rahmenbedingungen dafür	Gruppe stehend im Raum		5 min
Abschluss	Applaus	Motivation, positive Bestärkung für den Abschluss	T bedankt sich für Probe und gibt Zeichen, woraufhin alle in der Gruppe sich gegenseitig applaudieren	Gruppe zueinander zugewandt im Kreis		2 min
Nachbereitung			Raum wird in Ursprungszustand zurück versetzt			
Nachbereitung			T tippt Texte aus Schreibwerkstätten ab und druckt sie aus			

Projekttag 2

Phase	Übung/Methode	Lerninhalt	Ablauf	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung	Begrüßung	Wiederholung und Planung	T holt S gedanklich ab und gibt Rückblick und Ausblick	Gesamtgruppe im Kreis		5 min
Warm Up	Raumlauf	Körperaktivierung, Ausprobieren der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, in Situationen hineinversetzen	Körperlockerung, Fokus einnehmen, verschiedene Tempi und Formationen bilden, indem T klare Bilder und Anweisungen vorgibt (vor jemanden weg rennen, durch Wasser waten, im Schlamm feststecken, Bilder aus Oral History nutzen)	Einzelpersonen verteilt im Raum mit Fokus auf eigene Ausführungen		10 min
Warm Up	Spiegelübung	Schulung Wahrnehmung, Zusammenspiel, Führen und geführt werden	S bilden Paare und stellen sich gegenüber auf, eine Person ist Spiegelbild, andere führt fließende Bewegungen aus, T sagt Wechsel an; erhöhter Schwierigkeitsgrad am Ende: Wechsel darf von außen nicht zu erkennen sein	Paare im Raum verteilt, Fokus auf Gegenüber		5 min
Warm Up	Gegenstand verfremden	Kreativität schulen, Präsentationssituation üben im geschützten Rahmen der Gruppe, ästhetische Mittel ausprobieren	In der Mitte liegt Gegenstand (z.B. Locher), S tritt im Fokus auf Gegenstand zu und führt Handlung damit aus (darf nicht eigentlicher Zweck sein), wenn wieder am Platz, dann darf nächste Person	Gruppe im Kreis stehend, Präsentationssituation und zuschauen		5 min
Recherche- / Probiere- / Experimentierphase	Szenische Übung	Textinterpretation, Szenenerarbeitung, Ausprobieren ästhetischer Mittel	Bildung von Kleingruppen, bekommen von T texte zugeteilt aus Schreibwerkstätten von Tag 1, Texte lesen, über Texte reden, Aufgaben verteilen (Regie, Dramaturgie, Dokumentation, Zeit), mit Hilfe Mischpultkarten Texte zu Szene umwandeln (2 – 5 min)	Kleingruppen	Zettel, Stifte, Theatrales Mischpult, Aufgabenkarten mit Symbolen für Rollen	25 min
Präsentation	Präsentation Szenenmaterial	Theater sehen üben und schulen	Kleingruppen präsentieren nacheinander erarbeitete Szenen, T führt Ritual ein (z.B. Countdown) als Szenenstart ein; Feedback mit Magic Moments, Wirkung und mögliche Weiterentwicklung nach jeder Szene	Bühnensituation, Auswertung auf Augenhöhe gegenüber	Mögliche Requisiten, Musik oder andere Medien	30min

Anhang 3: Planungstabellen

Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Material Sichtung Oral History	Wiederholung, Recherche, Zusammenhänge erkennen, Narrative von Geschichtsschreibung in Frage stellen	S tauschen sich in Kleingruppen nochmal über Oral History und Material aus, recherchieren weiter	Kleingruppen	Materialiensammlung	15 min
Pause						20 min
Warm Up	Freak Out Dance	Körperaktivierung, Spontanität fördern, Motivation	Der Reihe nach führt jede*r eine witzige Bewegung zu Musik aus, ganzer Körper mit Mimik soll einbezogen werden	Gruppe stehend im Kreis	Musik	
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Weiterführung Material Sichtung Oral History					10 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Bildmontage	Üben eines dramaturgischen Aufbaus, Parallelhandlungen, Positionen auf der Bühne, Anwendung ästhetische Mittel, Choreografie entwickeln	Kleingruppen erstellen aus ihrem Material eine Bildmontage, 5 Bilder entwickeln, Bilder sollen ineinander übergehen, und es soll einen klaren Anfang und ein klares Ende geben; Hilfestellung kann theatrales Mischpult geben	Kleingruppen	Material aus Recherchephase davor, Theatrales Mischpult	20 min
Präsentation	Präsentation und Feedback	Theater sehen schulen, Beobachten, Rezeption	Kleingruppen präsentieren nacheinander Standbilder, bekommen Startsignal von Gruppe, Feedback nach jeder Gruppe	Bühnensituation		20 min
Recherche- / Probier- / Experimentierphase	szenische Kleingruppenarbeit	Materialnutzung, ästhetische Mittel anwenden, dramaturgische Arbeit, performative Szenengestaltung ausprobieren	T stellt verschieden Aufgaben zur szenischen Arbeit vor (Beispielaufgaben aus Anhang), Kleingruppen wählen eine aus und erarbeiten dies, jede Kleingruppe wählt eine andere	Kleingruppe	Aufgabenblatt	20 min
Präsentation	Präsentation mit Feedback	Theater sehen schulen, Auftreten auf Bühne üben, Rezeption und Feedback	Kleingruppen präsentieren nacheinander Szenen, bekommen Startsignal von Gruppe, Feedback nach jeder Gruppe	Bühnensituation		20 min
Pause						40 min
Warm Up	Zip Zap Boing	Motivation, Aktivierung, Konzentrationsübung	Impulse werden im Kreis herumgegeben, erst die einzelnen Richtungen einführen, um Worte und Bewegungen zu verinnerlichen, dann steigern mit Boing, Pow oder Hip Hip Hurra	Impulskreis stehend in Gruppe		5 min

Anhang 3: Planungstabellen

Recherche- / Probier- / Experimentierphase	Schreibwerkstatt	Kreatives Schreiben, Reflexion, sich selbst in Zusammenhänge der Zeit und Gesellschaft einordnen	Warum an die DDR erinnern? Was hat das mit uns zu tun? S beantworten schriftlich Fragen	Einzelarbeit verteilt im Raum	Papier, Stifte, Musik	10 min
Inszenierungs- / Probenphase	Szenenmontage	Dramaturgische Arbeit. Planung, Material auf Wirkung befragen, Potentiale erkennen	S wählen szenisches Material aus und überlegen, wie es für Präsentation angeordnet werden könnte, Übergänge, verteilen Aufgaben, besprechen mögliche Kostüme, Technik und Requisiten		Materialsammlung, Karteikarten, Stifte, Arbeitsblatt Szenenmontage	30 min
Probenphase	Probe in Kleingruppen	dramaturgische Überlegungen, Erstellung Szenen, Anwendung erlernter Mittel	Kleingruppen fangen an ihre zugeteiltes Szenenmaterial für Präsentation gezielt umzusetzen und zu planen	Kleingruppenarbeit	Materialsammlung	30 min
Auswertung	Feedback im Kreis	Reflexion des Projekt-tages	S tritt in Mitte, macht Aussage zum heutigen Tag, andere S müssen sich dazu positionieren: nah an S, dann volle Zustimmung, am Platz stehen bleiben = keine Zustimmung	Gruppe stehend im Kreis in Distanz und Nähe		5 min
Abschluss	Ausblick		T fast Tag zusammen und gibt Ausblick auf letzten Tag	im Kreis		5 min
Abschluss	Applaus	Motivation, positive Bestärkung für den Abschluss	T bedankt sich für Probe und gibt Zeichen, woraufhin alle in der Gruppe sich gegenseitig applaudieren	Gruppe zueinander zugewandt im Kreis		2 min
Nachbereitung			Raum aufräumen			
Nachbereitung			Leitungsteam bespricht Präsentation und plant Reihenfolge der Gruppen			

Projekttag 3

Phase	Übung/Methode	Lerninhalt	Ablauf	Sozialform	Material	Zeit
Begrüßung	Begrüßung	Wiederholung und Struktur	T fasst Ereignisse von Tag 2 kurz zusammen, gibt Ausblick mit Rahmenbedingungen und Struktur für Tag 3	Gruppe im Kreis		5 min
Warm Up	Körperlockerung	Körperaktivierung	Reihum macht jede*r eine Übung vor und die anderen machen sie nach	Gruppe im Kreis		5 min
Warm Up	Hey! – Cin cara?	Stimmbildung, Zusammenspiel, Improvisation, Spontanität	Hey! – Con cara? – A con con cara. – A dossa di famosa! Jede*r macht zu Worten kleine Szenensequenz vor und andere ahmen nach oder A und B geben sich die Teile hin und her, B wird dann zu A	Gruppe im Kreis		10 min
Probenphase	Kleingruppenarbeit	Weiterentwicklung Präsentation	Gesamtgruppe bespricht kurz Ablauf und klärt Fragen, Kleingruppen arbeiten an Stand vom Vortag weiter			35
Präsentation	Präsentation	Auftreten auf Bühne üben und Szenen festigen, Rezeption, Reflexion, Feedback	Gruppen präsentieren nach festgelegter Reihenfolge der Szenenmontage ihren Stand, geben sich gegenseitig Feedback	Bühnensituation	Requisiten der Kleingruppen, evtl. Technik	20 min
Probenphase	Eigenverantwortliche Arbeitszeit	Zeitmanagement, Selbstständigkeit	Gesamtgruppe klärt evtl. Fragen, Kleingruppen ergänzen Anmerkungen in Dokumentation			15 min
Pause						20 min
Warm Up	Wünsch dir was	Anleiten üben, Motivation, Gruppenstärkung	S dürfen sich ein Warm Up aussuchen und selbst anleiten			5 min
Probenphase	Probe	Umsetzung Anmerkungen, festigen und üben	Kleingruppen optimieren noch einmal ihre Szenen	Kleingruppenarbeit		25 min
Probenphase	Durchlaufprobe in Gruppe	festigen des Ablaufs	Gruppe probt Ablauf und Durchführung ihres Präsentationsbausteins ein, T darf Impulse geben und moderieren oder auf Wunsch der Gruppe den Raum verlassen und am Ende letzten Durchlauf sehen	Auftrittssimulation in Gruppe	Requisiten, Technik	45 min

Anhang 3: Planungstabellen

Pause			Alles muss zum Auftrittsort und dieser muss vorbereitet werden von Leitungsteam		50 min
Probe	Einleitung		Leitung stellt Ablaufplan vor und Regeln für Probe und Präsentation, Fragen können geklärt werden	T auf Bühne und S mit Blick zu T davor	10 min
Probe	Gesamtdurchlauf	üben und festigen	Alle Gruppen führen mehrmals Gesamtdurchlauf durch, mit Moderation der T, letzter Durchlauf ohne Kommentare	Auftrittssimulation	Technik, Requisiten und Kostime der Gruppen
Abschluss			Möglichkeiten für Fragen, Struktur für Auftritt vorstellen, Aufräumen und Vorbereitung für Auftritt		20 min
Auswertung	Kopf, Herz, Hand	Reflexion und Feedback	Feedbackrunde der Projektstage in ursprüngliche Gruppen; Kopf - Was habe ich heute gelernt? Herz – Was hat mir am Besten gefallen? Hand – Das nehme ich mit?	Gruppe sitzend im Kreis	30 min
Abschluss	Applaus	Positive Bestärkung	T bedankt sich und gibt Signal für Applaus		2 min

Regeln

- In der Gruppe wird wertschätzend und respektvoll miteinander umgegangen.
- Alles Persönliche bleibt im Raum, wird nicht nach außen getragen und weitergezählt.
- Während der Übungen und Präsentationen werden keine Privatgespräche geführt.
- Auslachen und abwertende Kommentare über das Spiel von anderen sind nicht erlaubt.
- Das Smartphone wird nur als Requisite, zum Abspielen von Musik oder zu Recherchezwecken verwendet. Ansonsten befindet es sich lautlos gestellt in der Tasche.
- Der Probenraum wird immer wieder in seinen Ursprung zurückversetzt, wenn er verändert wurde und sauber und ordentlich gehalten für eine störfreie Raumnutzung und Probe.
- Kleidungsstücke und Taschen kommen in folgende Ecke... oder folgenden Raum...

Quelle: (Höhn 2018, S. 99)

Beispiel Oral History

1. Es gibt normale Orte, und es gibt Lieblingsorte und Sehnsuchtsorte. Sehnsuchtsorte zeichnen sich dadurch aus, dass man viel zu selten dort ist, aber die Sehnsucht nach ihnen einen nicht loslässt.
Versetzen Sie sich in Ihre Jugend zurück. Wie sahen Ihre Alltagsorte aus?
Was war Ihr Lieblingsort oder Ihr Sehnsuchtsort in dieser Zeit?
2. Gibt es eine besonders farbenfrohe Erinnerung – ein besonders schönes Erlebnis?
3. Erinnern Sie sich an einen Duft?
4. Erinnern Sie sich an einen Klang, ein Geräusch oder eine Melodie?
5. Erinnern Sie sich an ein Lieblingsessen?
6. Gab es einen Gegenstand, der in Ihrem Leben damals besonders wichtig war?
7. Worüber haben Sie oft gelacht?
8. Was machte Ihnen Freude?
9. Was war damals Kult?
10. Was ist für Sie die schönste Erinnerung?
11. Worauf waren Sie stolz?
12. Was fanden Sie besonders ungerecht?
13. Was haben sie nicht gerne gemacht?
14. Was stand für Sie in diesem Jahr (1949, 1968, 1989) im Mittelpunkt?
15. Es wird behauptet: In der Jugend hat man Träume. Wenn Sie damals gleich drei Wünsche frei gehabt hätten, was hätten Sie sich gewünscht?
16. Was erwarteten Sie von Ihrer Zukunft?
17. Was war Ihr Motto?
18. In der Jugendzeit gibt es oft auch Druck. Welche Arten von Druck haben Sie mit 17 gespürt?
19. Was hat sie sauer oder richtig wütend gemacht?
20. Was hat Sie traurig gestimmt?
21. Wofür waren Sie bereit zu kämpfen?
22. Wollten Sie als Jugendliche*r eine andere Welt?
23. Gibt es etwas, was Sie vergessen wollen aus dieser Zeit?
24. Können Sie sich an Situationen aus Ihrer Jugendzeit erinnern, in denen ...
25. Wie haben Sie ... erlebt.
26. Beschreiben Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung ein kleines Beispiel für ...

Quelle: (cleeves media für bpb 2011, S. 61)

Glückliche Erinnerung

Alle Akteur*innen erzählen gleichzeitig eine glückliche Erinnerung auf Basis des Oral History. Auf ein vorher verabredetes Stichwort (wie z. B.: Kuss, Schaukel ...) stoppen alle punktgenau bis auf ein Teammitglied, das weiter frei erzählt bis zum nächsten verabredeten Schlüsselwort. Ist es ausgesprochen, erzählen alle wieder durcheinander und inspiriert weiter, Jede / Jeder kann einen oder mehrere Spots liefern. Insgesamt ergibt sich eine durch Stopps rhythmisierte Klangcollage, die sich aus chorischer Erzählgeräusch-Kulisse und solistischen Erzählungen formt.

Variation: Es können auch glückliche Erinnerungen der Jugendlichen gleichzeitig erzählt werden oder erst die Erinnerungen der Zeitzeug*innen und dann wechselt es auf ein vereinbartes Stichwort zu den Erinnerungen der Teilnehmenden.

Tipp: Untermauert kann dies mit Bildern der Zeitzeug*innen werden oder anderen Quellen aus der Zeit. Und natürlich können auch Bilder oder Videoschnipsel im Probenprozess erstellt werden, die Emotionen wie Freude ausdrücken, Liebe darstellen usw.

(Die szenische Grundidee ist übernommen aus: Norma Köhler: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell.

München: kopaed, 2009, S. 81f)

(cleeves media für bpb 2011, S. 70)

Geschmackserlebnis

Basierend auf der Frage aus dem Oral History zum Lieblingsessen

– Spielt eine Handlung mit verschiedenen Geschmackserlebnissen erst einzeln, dann chorisch. Einmal mögt ihr das Essen, ein anderes Mal heuchelt ihr, ihr fändet es gut u.ä. – Baut Phasen extremer Zeitlupe ein, z.B. einen Löffel Suppe aufnehmen, zum Mund führen, probieren, runterschlucken. Orientiert euch an den Interviewhinweisen und recherchiert in weiteren Quellen.

Tipp: Stimme (Rezepttext) und bewegte Aktionen personell zu trennen, kann reizvoll sein.

(cleeves media für bpb 2011, S. 69)

Klangcollage

Klänge, Töne, Lachen, Weinen, Naturgeräusche, technische Geräusche, Körpergeräusche, Melodien, Fan-Klänge, Rhythmen, Stampfen, Klatschen, Klirren, Knall, Crash, Wind-Summen, Summen im Bienenstock, Pfeifen, Lieblingsmusik, Tanzmusik ...

- Tonspur in die Vergangenheit: Entwickelt eine Sound-Skulptur zu den Klängen, Liedern, Sprüchen, die im Oral History erwähnt worden.

- Tonspur in die Gegenwart: Gestaltet chorische Szenen, ausgehend von der Klangkollage und entsprechenden Songs.

Tipp: Klänge aus Speichern wie iPhone: Sound-Apps (z. B. „NervSounds“) lassen sich mit selbst erzeugten Sounds und Klängen gut kombinieren.

(cleeves media für bpb 2011, S. 68)

Trauer/Angst: Cover-Story

- Erste Aktion: Über andere steigen, andere betten. Die große Gruppe wird in zwei kleinere Gruppen aufgeteilt. Die eine Hälfte setzt sich und schließt die Augen. Die andere soll stumm und phasenweise extrem langsam dafür sorgen, dass die Sitzenden so gebettet werden, dass sie sich wohl fühlen.
- Zu dieser Aktion wird ein Zusammenschnitt eurer Auswahl aus unverändertem Interview-Material gesprochen. So ergibt sich eine Verschachtelung von biografischen Quellenfragmenten. Aktionen und Stimme können getrennt werden.

(cleeves media für bpb 2011, S. 71)

Wut/Ärger: nervig

Wertet die Interviewergebnisse vergleichend aus und bündelt oder verknüpft Antworten in Hass-Sätze. Bleibt dabei so weit irgend möglich am Original. Diese Sätze werden chorisch auf eine imaginierte Zielscheibe gerichtet und auf unterschiedlichste Weisen gesprochen. Dabei können das breite Spektrum aggressiver Gefühle erforscht und mehrere Formen verabredet werden, den Hass handelnd auszuagieren.

Tipp: Das Satzgewitter könnte eskalieren. Freiwillige stellen sich dann als Zielscheibe zur Verfügung und suchen im Spiel nach Möglichkeiten, es zu beenden.

- Findet euch zu zweit zusammen und bereitet eine Szene vor, in der eine „nervige“ Situation, von der eure Zeitzeug*in berichtet hat, rekonstruiert wird. Beginnt und beendet eure Szene im Freeze.

- Als nächstes positionieren sich alle Duos im Spielraum und führen nacheinander ihre Sequenzen möglichst genau so auf, wie sie sie erarbeitet haben. Anschließend werden nur ganz wenige bedeutsame Szenenelemente – inhaltlich unverzichtbare Sätze, Haltungen und Gesten – präzisiert und wiederholbar gemacht. So entstehen kleine konzentrierte Bewegungssequenzen, die ihr abschließend als stilisierte Konfliktszenen in einem Tableau überraschend verschränken könnt.

(Die szenische Grundidee ist übernommen aus: Norma Köhler: Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell.

München: kopaed, 2009 S. 59)

(cleeves media für bpb 2011, S. 71)

Infoblatt Szenenmontage

Das Spiel mit der eigenen oder fremden Biografie ist ein hervorstechendes Merkmal zeitgenössischen Theaters. Die eigenen Erfahrungen, Meinungen und die Lebenswirklichkeit der Spieler*innen werden zum szenischen Material der Inszenierung. Es geht also in erster Linie um Darstellung und Vermittlung subjektiver Erfahrungen, in zweiter Linie um deren Verschränkung mit „objektiven“ historischen Sachverhalten. Essenz statt Message. Biografisches Theater – Theater als reale Fiktion – speist seine Faszination aus der Verdichtung und Verfremdung biografischen Materials der Akteure. Die Anwendung von ästhetischen Mitteln verhindert „Betroffenheitstheater“. Gesucht sind szenische Formen, die, jenseits von eigenen Befindlichkeiten und Geschichten, auch für andere interessant und herausfordernd sind.

Textmaterial Heiner Müller: Billardkugel-Dramaturgie

Ich merke, wenn ich ins Theater gehe, dass es mir immer langweiliger wird, an einem Abend einen einzigen Handlungsablauf zu verfolgen. Das interessiert mich nicht mehr. Wenn in dem ersten Bild eine Handlung anläuft und im zweiten eine ganz andere weitergeführt wird, und dann fängt eine dritte und vierte an, ist es unterhaltend, angenehm, aber es ist nicht mehr das perfekte Stück. Deshalb finde ich eine Billardkugel-Dramaturgie sehr handlich. Eine Billardkugel rollt, stößt an die nächste, gibt die Bewegung weiter und bleibt liegen. Am Ende erinnert man sich dann an ein System von Billardkugeln, an eine bestimmte Ordnung, die die Ordnung ihrer Bewegung war.

Heiner Müller (2020): Literatur muss dem Theater Widerstand leisten. Zit. nach Gunter Mieruch: Auf dem Weg zu einer Erzähldramaturgie. In: Körber-Stiftung und der BAG Darstellendes Spiel e.V. (Hrsg.): Theater in der Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 242.

Aufgaben

1. Wenn ihr eine Werkschau oder eine Szenenmontage plant: Entscheidet euch für maximal acht Szenen aus dem Fundus, den ihr im bisherigen Prozess erarbeitet habt. Gebt jeder Szene einen Titel. Notiert alle Titel in Schriftgröße 18 auf einem Blatt im DIN-A4-Format und verschiebt deren Reihenfolge auf einer Magnettafel oder auf dem Boden so lange, bis ihr euch auf eine sinnvolle szenische Abfolge einigen könnt. Erprobt die Technik der Billardkugel-Dramaturgie.

2. Dramaturgische Tipps:

- Die in bis zu vier Mikros gesprochenen Texte erzählen von dem, was besonders nah an euch dran ist, wie Träume, Ängste, Sehnsüchte. Die überlegte Positionierung der Mikros im Raum, ihr selektiver Einsatz hebt die Texte heraus und ermöglicht Intimität.
- Die bewusste Parallelführung oder Kontrastierung von Szenen, Eskalationen und Brüche (z.B. sich widersprechende Bilder als „Korrektur“ zu schnell erklärten Wahrheiten) eignen sich als wirksame Gestaltungsmittel.
- Ihr könnt eure Präsentation mit dem Einspielen der Stimmen der Zeitzeug*innen, und mit Foto-Spots oder kurzen Filmausschnitten „würzen“, rhythmisieren und abrunden.
- Das Publikum einzubeziehen, aktualisiert eure Präsentation und macht sie spannender; z.B. könnt ihr das Publikum auffordern, Fragen an eure Generation aufzuschreiben, die ihr einsammelt, bündelt und in einer Interviewszene vor Ort beantwortet.

(cleeves media für bpb 2011, S. 72)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Erklärung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Grimma, 27.02.2023