



**Theaterpädagogik in NS-Gedenkstätten -
Pädagogische Implikationen und künstlerische Strategien
am Beispiel des Projekts „Warum. Erinnern“**

Masterarbeit von Friederike Falk

Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin

Eingereicht bei: Prof. Dr. Ulrike Hentschel und Prof. Dr. Ute Pinkert

am 13.10.2016

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Projektbeschreibung	3
2.1	Konzept	3
2.2	Rahmenbedingungen	4
2.3	Gruppe	4
2.4	Prozess.....	6
2.5	Dramaturgie.....	8
3	Pädagogischer Kontext	10
3.1	Gedenkstätten	11
3.2	Gedenkstättenpädagogik	12
3.2.1	Aufgaben und Ziele.....	12
3.2.2	Migrationsgesellschaft - Diversität und Multiperspektivität.....	14
3.3	Künstlerische und ästhetische Arbeit in Gedenkstätten	15
3.4	Kritische Potentiale und Grenzen der Wirksamkeit	17
3.5	Anforderungen an die Spielleitung.....	18
4	Arbeitsweisen	19
4.1	Entwicklung einer performativen Spielhaltung.....	19
4.2	Ortsspezifisches Theater.....	23
4.2.1	Definition	23
4.2.2	Aneignung des Ortes	25
4.2.3	Materialität des Ortes	26
4.2.4	Geschichte des Ortes	27
4.3	Dokumentarisches Theater	28
4.3.1	Definition	28
4.3.2	Konstruktion von Wirklichkeit und Geschichte.....	29
4.3.3	Recherche - Offenlegung des Prozesses.....	30
4.3.4	Zeitschichten	31
4.4	Biographisches Theater	33
4.4.1	Definition	33
4.4.2	Generierung von biographischem Material.....	35
4.4.2.1	Selbstpositionierungen	35
4.4.2.2	Biographische Erfahrungen und Familiengeschichten.....	36
4.4.2.3	Ungestellte Fragen - Automatic Writing	37
4.4.3	Schutzmechanismen	38

5	Strategien der Darstellung	38
5.1	Problematisierung der Darstellbarkeit - Darstellungsverbote	39
5.2	Anmerkungen zur Auswahl der Szenen und ihrer Analyse.....	40
5.3	Den Ort sprechen lassen	41
5.4	Strategien der Distanznahme im Gestus des Zeigens.....	42
5.4.1	Aussagen von Zeitzeug_innen lesen	43
5.4.2	Szenisches Spiel	44
5.4.3	Erzählen aus dem Hier und Jetzt	44
5.5	Abstraktes konkret werden lassen	45
5.5.1	Verbindung großer und kleiner Geschichte(n).....	45
5.5.2	Konkrete Orte	47
5.6	Veröffentlichung des eigenen Forschungs- und Arbeitsprozesses	47
5.6.1	Quellenkritik.....	48
5.6.2	Widersprüche innerhalb der Gruppe	48
5.7	Nichtdarstellbarkeit - Ästhetik der Abwesenheit	50
5.7.1	Zwischen den Zeilen	50
5.7.2	Umblättern ohne zu lesen	51
5.8	Herstellung von Gegenwartsbezügen	52
5.8.1	Individuell	52
5.8.2	Gesellschaftlich	53
5.9	Momente der Leichtigkeit und des Humors	54
6	Fazit.....	56
	Literaturverzeichnis.....	58
	Anhangsverzeichnis.....	66

„Wer Zukunft öffnen will, muss auch Vergangenheit offen halten.“
(Siebeck, 2015: 371)

1 Einleitung

Diese Arbeit geht der Frage nach unter welchen Bedingungen, mit welchen theatralen Strategien und ästhetischen Mitteln, theaterpädagogische Projekte in Gedenkorten für Opfer des Nationalsozialismus arbeiten können und welche Herausforderungen sich in solch einem Prozess stellen. Als Beispiel und Grundlage dient das Projekt „Warum. Erinnern“. Es wurde durch die Autorin, gemeinsam mit ihrer Kommilitonin Eliana Schüler im Jahr 2016, im Rahmen des Masterabschlusses im Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin realisiert. Gegenstand und Aufführungsort war der Gedenkort SA-Gefängnis-Papestraße in Berlin Tempelhof. Im Jahr 1933 wurde er durch die SA-Feldpolizei als frühes, innerstädtisches Konzentrationslager genutzt (vgl. Benz, 2013: 25). Ausgangspunkt des Projekts war die Frage, ob und wie theaterpädagogisches Arbeiten und insbesondere die Präsentation einer Aufführung an solch einem Ort möglich ist.

Ziel dieser Arbeit ist die Beschreibung und Analyse des Projekts aus pädagogischer und künstlerischer Perspektive. Darüber hinaus zielt die Arbeit auf die Herausarbeitung pädagogischer Grundlagen und künstlerischer Strategien, auf deren Basis theaterpädagogische Projekte in NS-Gedenkorten arbeiten können.

Relevanz und Aktualität des Themas ergeben sich aus den aktuellen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Debatten über Möglichkeiten und Formen des Erinnerns und Gedenkens an den Nationalsozialismus und seine Verbrechen. Durch das zunehmende Verschwinden der Zeitzeug_innen¹, auf deren Aussagen bei der Geschichtsvermittlung über viele Jahre ein Schwerpunkt gesetzt wurde, entsteht eine Lücke, welche durch alternative Formen der Vermittlung zu füllen ist (vgl. Sternfeld, 2013: 15; Dorner, 2012: 787). Insbesondere den Gedenkstätten fällt, als noch verbleibende materielle Zeitzeugnisse, eine Art Ersatzfunktion im Kontext historisch-politischer Bildungsarbeit zu (vgl. Haug, 2010: 34). Es kann festgestellt werden, dass im Zuge dieser Entwicklung bei der Vermittlungsarbeit in Gedenkstätten vermehrt mit ästhetisch-künstlerischen Konzepten und Methoden der kulturellen Bildung experimentiert wird (vgl. Dorner, 2012: 787). Ob und wie dies auch mit den spezifischen Mitteln

¹ Der _Unterstrich oder Gender Gap steht für den Einbezug der weiblichen und männlichen Form, sowie der Personen, die sich nicht in eine Zweigeschlechtlichkeit einordnen (vgl. Röhr/ Höft, 2011: 15).

des Theaters geschehen kann, wird zwar in Ansätzen bereits diskutiert und probiert, ist aber noch nicht systematisch erforscht.

Im Anschluss an die Einleitung wird im zweiten Kapitel das Projekt „Warum. Erinnern“ zunächst genauer erläutert. Dies umfasst die konzeptuellen Vorüberlegungen sowie zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen, eine Beschreibung der Gruppe der Teilnehmenden und eine Übersicht über den Ablauf des Probenprozesses. Es schließt mit einer inhaltlichen Beschreibung des im Laufe der Proben entstandenen und am Ende vor Publikum präsentierten Theaterstücks und seiner Dramaturgie.

Die für das Projekt grundlegenden inhaltlichen und pädagogischen Vorüberlegungen werden im dritten Kapitel beschrieben. Dies geschieht unter Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen aus der Gedenkstättenpädagogik. Neben den Aufgaben und Zielen umfasst dies bereits Aspekte der ästhetisch-künstlerischen Vermittlung sowie eine kritische Betrachtung von Potentialen und Grenzen gedenkstättenpädagogischer Konzepte.

Im vierten Kapitel wird das Projekt in den aktuellen theaterwissenschaftlichen Kontext eingeordnet. Neben der Verortung als theaterpädagogisches Projekt erscheint die Anknüpfung an drei unterschiedliche Theaterformen und ihre Arbeitsweisen als zentral. Dazu gehören das ortsspezifische, das dokumentarische und das biographische Theater. Diese drei Formen werden jeweils allgemein definiert sowie in Hinblick auf das Projekt „Warum. Erinnern“ und seinen Prozess spezifiziert.

Das fünfte Kapitel beschreibt anhand ausgewählter Szenen der Inszenierung „Warum. Erinnern“ unterschiedliche Darstellungsstrategien, welche im Rahmen theaterpädagogischer Projekte in Gedenkortern Anwendung finden können. Die unterschiedlichen Strategien werden jeweils an einem ausgewählten Beispiel analysiert und erläutert. Gleichzeitig werden potentiell unangemessene Darstellungsweisen und inszenatorische Fallstricke diskutiert, welche bei solch einem Projekt in besonderem Maße existieren. Dies betrifft beispielsweise die Überidentifikation der Teilnehmer_innen mit Opfern des Nationalsozialismus oder auch die Möglichkeit der Relativierung nationalsozialistischer Verbrechen sowie der Singularität des Holocaust.

Projekte, die sich pädagogisch und künstlerisch mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, erfordern von den durchführenden Theaterpädagog_innen ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber den Opfern, ihren Familien und Nachkommen, aber auch gegenüber den Teilnehmer_innen und ihren jeweils individuellen Bedürfnissen nach Auseinandersetzung. Hierzu bedarf es der kritischen (Selbst-) Reflexion auch in Hinblick auf die persönlichen Interessen

der Anleitenden und gegenüber den Zielen des eigenen Projekts. Aufgrund dessen verfolgt diese Arbeit zwar die Absicht, eine erste strukturierte Analyse und Orientierung zu erstellen, nicht jedoch die Entwicklung einer „Gebrauchsanweisung“, welche gelingende Projekte in Gedenkstätten verspricht.

2 Projektbeschreibung

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die konzeptuelle Ausrichtung des Projekts und die institutionellen und zeitlichen Rahmenbedingungen gegeben. Im Anschluss wird auf die Teilnehmenden eingegangen, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppe sowie die pädagogischen Anforderungen, welche sich aus einer eher heterogenen Gruppe im Kontext dieses Projekts ergeben. Nach einem Überblick über die Gestaltung des Proben-Prozesses schließt dieses Kapitel mit einer Beschreibung der inhaltlichen Dramaturgie der Inszenierung.

2.1 Konzept

Ausgangspunkt und Gegenstand des theaterpädagogischen Projekts „Warum. Erinnern“ ist der Gedenkort SA-Gefängnis Papestraße in Neu-Tempelhof. In dem ehemaligen Kasernengebäude befand sich von März bis Dezember 1933 ein frühes Konzentrationslager unter Führung der SA-Feldpolizei (vgl. Götz, 2013b: 96). Dort wurden insbesondere politische Gegner_innen, Kommunist_innen und Sozialist_innen, Gewerkschafter_innen, kritische Schriftsteller_innen und Journalist_innen, aber auch Jüdinnen und Juden inhaftiert (vgl. Danckwortt, 2013: 47). Seit 2011 ist der Keller öffentlich zugänglich, seit 2013 informiert eine Ausstellung Besucher_innen über die dort begangenen Folterungen und Morde (vgl. Schilde, 2013: 90).

Das Projekt bot einer Gruppe von 10 Teilnehmer_innen die Möglichkeit, sich auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene mit dem Gedenkort und seiner Geschichte auseinanderzusetzen. Darüber hinaus zielte der Prozess auf die Befragung des Ortes nach seiner gesellschaftlichen und politischen Relevanz für die Gegenwart ab, die Frage „Warum erinnern?“ ist bereits im Projekt-Titel angelegt. In den Proben kamen neben der inhaltlichen Recherche und mehreren Führungen mehrheitlich performative Verfahren zur Anwendung. Dabei sollten die Teilnehmer_innen von sich selbst ausgehen und - bis auf wenige Ausnahmen - auch als sie selbst agieren.

Die Inszenierung kann entsprechend der Arbeitsweise als verdichtete, theatral-performative Präsentation des Forschungs- und Auseinandersetzungsprozesses der Gruppe beschrieben werden. Das Publikum lernte mehrheitlich den Gedenkort erst durch die Aufführungen kennen und sollte über die Historie des Ortes informiert werden. Außerdem sollte eine weitere Auseinandersetzung über Motivationen und Möglichkeiten des Erinnerns und die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart angeregt werden.

2.2 Rahmenbedingungen

Das Projekt fand in Kooperation mit dem Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Fachbereich Kunst, Kultur, Museen, statt, durch welches der Gedenkort betreut wird. Als Ansprechpartnerin für organisatorische und inhaltliche Fragen stellte sich die Kuratorin der Ausstellung, Dr. Irene von Götz, zur Verfügung. Darüber hinaus unterstützte das „Theater der Erfahrungen“ in Trägerschaft des Nachbarschaftsheims Schöneberg e.V. das Projekt durch einen externen Proberaum. Der Produktionszeitraum betrug drei Monate, von Anfang April bis Ende Juni 2016. Nach einem sonntäglichen Kennenlertreffen inklusive einer Führung durch den Gedenkort fanden die Proben einmal wöchentlich für drei Stunden statt. Insgesamt bestand der Prozess aus zehn regulären Probenterminen sowie zwei Probenwochenenden, jeweils samstags und sonntags ganztägig. Das Projekt endete mit drei öffentlichen Aufführungen Ende Juni, eine Video-Aufzeichnung der Vorstellung vom 28.06.2016 befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 3, DVD II).

2.3 Gruppe

An dieser Stelle wird die Gruppe, welche sich im Verlauf des Prozesses bildete, genauer beschrieben. Auch sollen einige, im Hinblick auf den Prozess und die Inszenierung als relevant erscheinende Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppe dargelegt werden.

Am Beginn des Prozesses stand zunächst die Suche nach möglichen Teilnehmer_innen des Projekts. Die Art und Weise, wie ein Projekt beschrieben und beworben wird, also Zugänge zu dem Projekt geschaffen werden, hat großen Einfluss auf die entstehende Gruppe. Im Ankündigungstext wurden die Voraussetzungen für eine Teilnahme möglichst offen als „Lust auf Theater und Interesse am Gedenkort“ beschrieben. Dies geschah mit der Zielsetzung, möglichst unterschiedliche Teilnehmer_innen anzusprechen und eine potentiell heterogene Gruppe zu erzeugen.

Während der Anfangsphase des Projekts stießen immer wieder Interessierte zu dem Projekt hinzu, andere sagten ihre Teilnahme aus privaten Gründen z.B. aus Zeitnot oder wegen gesundheitlicher Probleme wieder ab. Lediglich zwei Interessierte zogen sich mit einer projektbezogenen Begründung wieder zurück. Eine junge Frau hatte Bedenken, dass die Beschäftigung mit dem Thema eine zu hohe emotionale Belastung für sie bedeuten würde. Eine weitere Teilnehmerin begründete ihren Ausstieg mit der Angst, eine Aufführung im Gedenkort könnte zu problematischen und unangemessenen Darstellungsweisen führen.

Nach etwa dem ersten Drittel des Prozesses hatte sich schließlich eine konstante Gruppe von zehn Spieler_innen gebildet, welche an dem Projekt bis zu den Aufführungen teilnahm. Die Gruppe bestand aus sieben Frauen und drei Männern im Alter zwischen 25 und 71 Jahren.

Eine wichtige Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden war ihr hoher Bildungsgrad: alle besitzen das Abitur und die meisten einen akademischen Abschluss oder sind Student_innen. Entsprechend wies die Gruppe eine insgesamt hohe Textkompetenz auf, welche es im Prozess ermöglichte, mit schriftlichen Dokumenten und auch akademischen Publikationen zu arbeiten. Auch hatten sich alle Teilnehmenden auf zwar unterschiedliche, doch verhältnismäßig intensive Weise bereits mit verschiedenen Themen des Nationalsozialismus beschäftigt. Ganz allgemein könnte man eine Art antifaschistischen Grundkonsens innerhalb der Gruppe beschreiben, auch wenn die Motivationen und Begründungen für diesen stark variierten. So gab es sich als demokratisch verstehende Teilnehmer_innen, aber auch Sozialist_innen. Außerdem können auch religiöse Motivationen vermutet werden.

Die übergroße Mehrheit der Gruppe, inklusiver der Leiter_innen, muss als *weiß*², deutsch, ohne Migrationshintergrund beschrieben werden. Lediglich eine Teilnehmer_in hatte Eltern, welche aus der Türkei nach Deutschland immigrierten. Insgesamt spiegelt sich in dieser Zusammensetzung die typische Zielgruppe, für welche die Mehrheit von Führungs- und Ausstellungskonzepten in Gedenkstätten immer noch konzipiert ist (vgl. Geißler, 2010: 70). Perspektivisch gilt es, Projekte so zu gestalten, dass diversere Angebote erstellt werden, die Zugangsmöglichkeiten stärker reflektieren und weniger Ausschlüsse produzieren (vgl. ebd.).

Im Kontext der Auseinandersetzung mit den eigenen familiären Hintergründen stellte sich als Gemeinsamkeit heraus, dass teilweise Erzählungen und Wissen über Täter_innen und/ oder

² Die Kategorie *weiß* ist hier als gesellschaftlich wirksame, soziale Konstruktion und Ausdruck eines gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisses zu verstehen (vgl. Arndt, 2012: 21; Eggers [u.a.], 2009: 13).

Mitläufer_innen in der eigenen Familie existierten. Es gab jedoch keine bekannten Geschichten von Verfolgten und Opfern des NS. Ein Faktor, welcher in diesem Prozess als Differenzen markierend beschrieben werden kann, ist die Kategorie des Alters. Durch die große Altersspanne der Teilnehmer_innen zeigte sich dieser Zusammenhang besonders in der biographischen Auseinandersetzung im Kontext familiärer Bezüge. Für die ältere Generation der Teilnehmenden bedeutet eine Auseinandersetzung mit den Täter_innen eine Beschäftigung mit der Generation der eigenen Eltern. Für die mittlere Generation sind dies höchstens noch die Großeltern. Für die Jüngeren ist die Täter_innengeneration eine, die sie selbst kaum noch bewusst kennengelernt hat. Entsprechend begegnen sie der Auseinandersetzung mit mehr, auch emotionaler Distanz.

Im Hinblick auf künstlerische und besonders theatrale Vorerfahrungen war die Gruppe sehr divers. Es gab Teilnehmer_innen, welche bereits Vorerfahrungen in anderen, nicht professionellen Theaterprojekten gesammelt hatten, einige, welche selbst beruflich in theaterpädagogischen Kontexten arbeiten oder Fortbildungen besucht hatten. Diese besaßen entsprechend mehr Erfahrung. Für andere Teilnehmer_innen war das Projekt dagegen die erste praktische Auseinandersetzung mit dem Medium Theater. Als recht unterschiedlich gestalteten sich auch die Begriffe und das Verständnis von Theater und insbesondere die Kenntnisse performativer Arbeitsweisen.

Insgesamt waren die hier beschriebenen Unterschiedlichkeiten eine Herausforderung sowohl für die Anleitenden wie auch für die Teilnehmenden. Es bedeutete, mit Missverständnissen und Kommunikationsproblemen sowie mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen innerhalb der Gruppe umzugehen. Für eine gelingende Arbeit mit einer heterogenen Gruppe müssen unterschiedliche Wünsche und Perspektiven zunächst erkannt werden, um ihnen im Prozess gerecht werden zu können. Zentral scheint aber nach den Erfahrungen des Projekts zu sein, dass die Gruppe die eigene Heterogenität reflektiert und als Chance für einen gemeinsamen und zugleich multiperspektivischen Prozess erkennt und erfährt.

2.4 Prozess

Hier sollen die Phasen des Probenprozesses ihrer zeitlichen Chronologie folgend beschrieben werden. Dies umfasst bereits eine kurze Darstellung der unterschiedlichen Arbeitsweisen, die im dritten Kapitel genauer erläutert werden, sowie einige Aspekte der Arbeit, welche dort keinen Raum finden.

1. Phase: Kennenlernen des Projekts, der Gruppe und des Ortes

Das allererste, etwa vierstündige Treffen begann mit der Vorstellung des Projekts und dem gegenseitigen Kennenlernen von interessierten Teilnehmer_innen und den Leiterinnen des Projekts. Es wurden Interessen am Projekt sowie darauf bezogene Hoffnungen und Ängste gesammelt und erste gemeinsame Theaterübungen und Spiele zur Gruppenbildung durchgeführt. Das Treffen endete mit einer Führung im Gedenkort durch die Kuratorin der Ausstellung.

2. Phase: Biographisches Arbeiten

Der inhaltliche Prozess begann mit einer Reihe von Selbstpositionierungen zum Thema. Es folgten Erzählungen und kritische Reflektionen der eigenen familiären Hintergründe und der biographischen Erfahrungen mit der Thematisierung des Nationalsozialismus. Dies geschah unter anderem mit Hilfe der Lektüre von Ausschnitten aus der Studie „Opa war kein Nazi“ (vgl. Welzer/ Moller/ Tschuggnall, 2002: 13 ff.). Zusätzlich lag ein Schwerpunkt auf dem Kennenlernen und Unterscheiden von schauspielerischen und performativen Verfahren. Dieser Aspekt wurde im weiteren Prozessverlauf immer wieder thematisiert und vertieft.

3. Phase: Biographien von Inhaftierten und Haftbedingungen

In der dritten Phase lag der Schwerpunkt der Beschäftigung auf den Biographien von Inhaftierten und ihren Aussagen über die Haftbedingungen. Diese sind im Archiv des Gedenkortes einsehbar sowie im Anhang dieser Arbeit nachlesbar (vgl. Anhang 3, DVD I). Zusätzlich fand eine weitere Führung im Gedenkort durch die Tochter eines ehemals Inhaftierten statt, welche sehr engagiert und persönlich über das Leid ihres Vaters und die Folgen der Haft für die ganze Familie erzählte. Diese Phase kann als der insgesamt emotional belastendste Teil des Prozesses beschrieben werden. In diese Phase fiel auch der erste, gemeinsame Versuch einer künstlerischen Annäherung in dem Gedenkort selbst. Dies geschah mit Hilfe von durch die Teilnehmer_innen mitgebrachte, persönliche Gegenstände und Texte.

4. Phase: Spurensuche und choreographisches Arbeiten

In dieser Phase lag der Schwerpunkt auf der Erkundung des konkreten Ortes, seiner räumlichen Struktur und Materialität. Darüber hinaus experimentierte die Gruppe mit choreographischen Möglichkeiten, für welche sich der etwa dreißig Meter lange Flur mit seinen vielen Türen besonders eignete.

5. Phase: Historischer Kontext

Die fünfte Phase war der Beschäftigung mit dem historischen Kontext, bezogen auf das Jahr 1933 in Deutschland, gewidmet. Es ist das Jahr, in welchem der heutige Gedenkort der SA als

Gefängnis diene. Ziel war es, ein Verständnis für die politischen Entwicklungen in dieser Zeit zu erzeugen und dabei konkrete Bezüge zum Ort und seiner Funktion herzustellen. Zusätzlich fand nochmals eine intensive Auseinandersetzung mit Mitteln der Performance-Kunst statt. Dies geschah im Rahmen einer Probe, welche ganz der performativen Materialarbeit³ nach dem Vorbild von „Black Market International“ gewidmet war.

6. Phase: Herstellung von Gegenwartsbezügen

Als Grundlage zur Herstellung und Verhandlung von Gegenwartsbezügen dienten Zeitungsartikel, welche die Teilnehmer_innen mitbrachten. Anhand dieser Artikel, welche Aspekte enthielten, die sie mit dem Gedenkort und Themen des Projekts verbanden, entstanden kleine Szenen. Darüber hinaus fand eine intensivere, persönliche Phase des Philosophierens über die die Frage „Warum erinnern?“ in Kleingruppen statt.

7. Phase: Entstehungsgeschichte des Gedenkortes

Letztes Thema war die Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte des Gedenkortes durch eine Anwohner_innen-Initiative, aus welcher die Geschichtswerkstatt Papestraße hervorging (vgl. Schilde, 2010: 86). Hierzu fand ein Interview mit einem der Initiatoren des Projekts, Rolf Scholz, statt, welcher noch immer in Räumlichkeiten über dem Gedenkort wohnt. Er war derjenige, der die Spuren aus der Zeit des SA-Gefängnisses im Keller seines Hauses entdeckte.

8. Phase: Stückentwicklung und kritische Reflektion aktueller Erinnerungsdiskurse

Nach knapp zwei Dritteln der Probenzeit schloss die Phase des offenen Sammlungs- und Rechercheprozesses und die Auswahl und Anordnung des Materials begann. Im Verlauf dieses Prozesses der konkreten Stückentwicklung kam es auf Initiative einiger Teilnehmer_innen zu einer kritischen Thematisierung aktueller deutscher Erinnerungsdiskurse. Dieser Aspekt wurde in das Stück integriert.

2.5 Dramaturgie

An dieser Stelle wird die inhaltliche Dramaturgie der Inszenierung „Warum. Erinnern“ dargestellt. Dies geschieht zum besseren Verständnis der in Kapitel 4 beschriebenen Arbeitsweisen sowie der in Kapitel 5 beschriebenen Darstellungs- und Inszenierungsstrategien.

³ Die Übung wird beschrieben in: Lange, 2006: 123.

Die Spielzeit des Stücks beträgt eine gute Stunde. Während der Aufführung werden nacheinander verschiedene Räume des Gedenkortes bespielt, das Publikum bleibt zusammen und wird durch die Spieler_innen von Raum zu Raum geführt. In jedem Raum besteht die Möglichkeit zu sitzen. Die Zuschauer_innen warten zu Beginn der Vorstellung vor dem Gedenkort. Nach einer kurzen Begrüßung durch die Leiterinnen des Projekts betritt das Publikum gemeinsam über eine kurze Treppe den dreißig Meter langen Flur des Gedenkortes. Dort platziert es sich mit Blick auf die lange Flucht des Flures. An den längsseitigen Wänden befinden sich viele verschiedene Türen, in welchen die Spieler_innen bereits sichtbar positioniert sind. Im Flur wird nach einem kurzen philosophischen Intro zunächst die Geschichte des Ortes erzählt. Diese beinhaltet neben der Nutzung des Hauses im Jahr 1933 als Gefängnis der SA-Feldpolizei auch die Erbauung als Kaserne für die Preußischen Eisenbahnregimenter und nach 1945 die Vermietung der Kellerräume an ansässige Firmen und Bewohner_innen des Hauses. Ein Schwerpunkt der Erzählung liegt auf der Forschungsarbeit von Mitgliedern der Geschichtswerkstatt Papestraße. Diese Initiative war maßgeblich daran beteiligt, den Ort wiederzuentdecken, zu erforschen und schließlich in einen Gedenkort umzuwandeln.

Der zweite Spielort ist der größte ehemalige Hofraum des Gedenkortes. Dort veröffentlichen die Spieler_innen zunächst auf unterschiedliche Weise Ausschnitte ihrer eigenen, biographischen Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus. Angesprochen werden Geschichten, welche von Eltern und Großeltern erzählt wurden, die Schwierigkeiten, Fragen zu stellen oder auf bestimmte Fragen Antworten zu bekommen, aber auch Forschungsergebnisse über NS-Täter in der eigenen Familie.

In einer kurzen Szene wird mit Hilfe von Covern des Magazins „Der Spiegel“ (vgl. Erk, 2007), anderen reißerischen Artikeln und Titeln von Fernsehdokumentationen über Hitler und den Nationalsozialismus der aktuelle deutsche Erinnerungs- und Aufarbeitungsdiskurs und die mediale Verwertung der Person Hitler kritisch betrachtet (vgl. Süselbeck, 2011).

Im Anschluss wird der auf Deutschland bezogene historische Kontext des Jahres 1933, die Phase der Machtübergabe und der anschließenden Machtsicherung durch die Nationalsozialisten, dargestellt. Hierzu wird eine Chronologie zentraler politischer Ereignisse des Jahres 1933 vorgetragen. In diese Chronologie hinein gewoben sind immer wieder auch konkrete Geschehnisse, welche sich im SA-Gefängnis zu der jeweiligen Zeit zugetragen haben.

Der nächste Raum ist das Archiv, in dessen Mitte ein großer Tisch mit Akten und Dokumenten des Gedenkortes steht. Publikum und Spieler_innen sitzen dort gemeinsam, einander sehr

nah in zwei Reihen um den Tisch. Die Spieler_innen lesen Ausschnitte aus Dokumenten von Zeitzug_innen, welche die Haft in der Papestraße überlebten und von ihr berichteten (vgl. Anhang 3, DVD I). Nach dem Lesen der Haftberichte wird im Archiv noch über die geringe Anzahl verurteilter Täter des SA-Gefängnisses berichtet sowie über die Schwierigkeiten für Opfer, Entschädigungen für die erlittene Folter zu erlangen.

Der letzte Teil des Stücks beginnt mit dem Verlassen des Gedenkortes. Im Freien hängen die Spieler_innen an der dem Eingang gegenüberliegenden Hauswand aktuelle Zeitungsartikel und Nachrichten auf, welche sie im Verlauf des Probenprozesses gesammelt und diskutiert haben. Themen sind unter anderem Übergriffe auf Asylsuchende und ihre Unterkünfte, Einschränkungen von demokratischen Grundrechten, der Prozess zum NSU u.a. (vgl. Anhang 2). Parallel tritt jede_r einzeln vor das Publikum und beantwortet persönlich die Frage „Warum erinnern?“.

Das Stück endet mit einem Hinweis auf die aktuellen Straßennamen des sogenannten „Fliegerviertels“, in welchem der Gedenkort liegt. Sie sind mehrheitlich nach Fliegeroffizieren des ersten Weltkriegs benannt. Dies geschah auf Initiative Hermann Görings, der die Straßen 1936 in einem propagandistischen Akt umbenennen ließ (vgl. Karwelat, 1988: 31).

Im Anschluss an das Stück hat das Publikum Gelegenheit, die aufgehängten Zeitungsartikel genauer zu betrachten und den Gedenkort als individuelle_r Besucher_in zu begehen.

3 Pädagogischer Kontext

Das Projekt „Warum. Erinnern“ versteht sich nicht als gedenkstättenpädagogisches Projekt mit Mitteln des Theaters. Das Theater wird nicht als Mittel zur Erreichung irgendwelcher historisch-politischer Bildungsziele verwendet, die künstlerische Auseinandersetzung der Subjekte mit dem Gegenstand ist sich selbst Ziel genug (vgl. Hentschel, 2005: 131). Dennoch begibt sich ein theaterpädagogisches Projekt, welches eine Gedenkstätte zum Ausgangspunkt eines künstlerischen Prozesses macht, unweigerlich auf das Terrain der Geschichtsdidaktik und der Gedenkstättenpädagogik. Die sich in diesem Kontext ergebenden Herausforderungen und Probleme werden dort bereits professionell diskutiert. Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Fragestellungen und methodisch-didaktischen Konzeptionen dieses Feldes sollte unbedingt Teil der Vorbereitung eines solchen Projektes sein. Entsprechend wird hier ein kur-

zer Einblick in die Gedenkstättenpädagogik gegeben, auch wenn dies im Rahmen dieser Arbeit notwendig verkürzt geschehen muss.

3.1 Gedenkstätten

In dieser Arbeit wird der Begriff der Gedenkstätte auf Einrichtungen bezogen, welche sich an Orten befinden, an denen nationalsozialistische Verbrechen stattgefunden haben und die an die Opfer dieser Verbrechen erinnern (vgl. Klenk, 2006: 20). Sie werden im Normalfall aus öffentlichen Mitteln finanziert, verfügen über eine historische Ausstellung, oft über Bibliotheken oder Archive und auch Personal (vgl. Haug, 2010: 33).

Dabei kommen diesen Orten verschiedene Aufgaben zu, welche in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. „Sie sind Friedhöfe ebenso wie historische Museen“ (Sternfeld, 2013: 119). Sie sollen also ehrendes Gedenken für die Opfer und ihre Leidensgeschichte ebenso wie historische Wissensvermittlung über den Ort, seine Geschichte während des Nationalsozialismus und über den weiteren Umgang mit dem Ort nach 1945 ermöglichen (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010a: 10). Im Kontext historisch-politischer Bildung wird darüber hinaus auch ein Gegenwartsbezug eingefordert (vgl. Sternfeld, 2013: 120).

Die gesellschaftliche Anerkennung von Gedenkstätten hat sich seit den 90er Jahren gewandelt. Waren es in den 80er Jahren häufig geschichtskritische Bürgerinitiativen, ehrenamtlich engagierte Menschen, unter ihnen auch Überlebende der Verfolgung durch den NS, welche sich für den Erhalt von Gedenkstätten einsetzten, ist die Bewahrung dieser Orte heute zumeist institutionalisiert (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010a: 10). Dennoch zeigt sich in ihnen in den meisten Fällen das lange gesellschaftliche Schweigen als Brache in Gestalt von Ruinen und Verfall (vgl. Haug, 2010: 35).

Als „staatstragende Lernorte“ bezeichnet Verena Haug Gedenkstätten in Deutschland heute, als materiellen Ausdruck einer gesellschaftlichen Selbstbeschreibung, in welcher der NS als Bestandteil der deutschen Geschichte anerkannt und die Erinnerung an ihn zu einer staatlichen Aufgabe geworden ist (vgl. ebd.: 33). Sie prognostiziert, dass die Bedeutung von Gedenkstätten und ihre gesellschaftliche Relevanz durch das Ende der Zeitzeug_innen-generation in Zukunft noch weiter wachsen wird (vgl. ebd.: 34).

Wie intensiv der Besuch einer Gedenkstätte auch erfahren werden mag, es gibt dort „keine unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit“ (Kaiser, 2010: 19). Der Ort und seine Ausstellungen weisen lediglich auf Spuren hin, welche wahrgenommen, verarbeitet und gedeutet

werden müssen (vgl. ebd.). „Die Überreste erzählen ihre Geschichte nur dem, der sie schon kennt.“ (ebd.: 20) Besucherinnen bei der Wahrnehmung des Ortes zu unterstützen, ist Aufgabe der Vermittlung durch die Gedenkstättenpädagogik (vgl. ebd.: 20).

3.2 Gedenkstättenpädagogik

Der Begriff der Gedenkstättenpädagogik bildete sich erst Mitte der 80er Jahre heraus, es handelt sich also um eine verhältnismäßig junge Fachdisziplin. Sie beschreibt im Kern die Arbeit mit Besucher_innen von Gedenkstätten (vgl. Sternfeld, 2013: 118). Sie ist verbunden „mit den Feldern der Geschichtsdidaktik, der historisch-politischen Bildung, der Museumspädagogik sowie der Kunst- und Kulturvermittlung“ (ebd.: 119), weist jedoch auch Differenzen zu ihnen auf. Gearbeitet wird häufig im Rahmen kurzzeitpädagogischer Projekte, es existieren jedoch auch intensivere, längerfristige Formen (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010a: 11). Zu ihren Adressat_innen gehören zwar vielfach Jugendliche, sie ist jedoch nicht darauf beschränkt, sondern richtet sich auch an alle Altersgruppen von Erwachsenen aus unterschiedlichsten Kontexten (vgl. Kaiser, 2010: 20). Die wachsende öffentliche Aufmerksamkeit im Zuge einer Konjunktur von Erinnerungskulturen führt zu teilweise kaum zu erfüllenden Ansprüchen, insbesondere im Hinblick auf Wirkungserwartungen in den Bereichen Demokratie- und Menschenrechtsbildung (vgl. Sternfeld, 2013: 121). Es handelt sich insgesamt um ein Tätigkeitsfeld mit komplexen, teils widersprüchlichen Anforderungen, welche im Folgenden näher beschrieben werden.

3.2.1 Aufgaben und Ziele

Zur Vermittlungsarbeit in Gedenkstätten gehören zunächst drei wichtige Faktoren: die Vermittlung von historischem Wissen, die Ermöglichung von Gedenken sowie die Herstellung von Gegenwartsbezügen (vgl. Haug, 2010: 34). Gedenkstättenpädagog_innen müssen in der Lage sein, die spezifische Geschichte und historische Funktion des Gedenkortes, seine Rolle im Herrschafts- und Vernichtungssystem des NS sowie den historischen Kontext zu vermitteln (vgl. Kaiser, 2010: 20). Zu diesem historischen Wissen gehört auch die Fähigkeit zu einem kritischen Umgang mit Quellen und die Kenntnis von häufigen Fehlannahmen und problematischen Deutungen der NS-Zeit (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010b: 27).

Gedenkstättenpädagog_innen haben in ihrer Arbeit „den Auftrag, der Würde und dem Leid der Opfer gerecht zu werden.“ (Ulrich, 2010a: 53) Durch die historischen Informationen und die Beschäftigung mit Biographien von Opfern wird die Voraussetzung für ein Gedenken an

Menschen, welche den Besucher_innen nicht persönlich bekannt sind, erst geschaffen (vgl. Kaiser, 2010: 21). Dabei ist Gedenken als gemeinsamer Akt und kulturelle Praxis eine Tätigkeit, die zunächst gelernt werden muss. Hierfür müssen also durch pädagogische Begleitung entsprechende Grundlagen und Rahmenbedingungen geschaffen werden. Das Gelingen setzt dabei unbedingt das Bedürfnis der Teilnehmer_innen nach solch einem Prozess voraus (vgl. ebd.). An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass der Besuch einer Gedenkstätte eine Fülle unterschiedlicher Empfindungen, Gefühle und Gedanken hervorrufen und stark belastend wirken kann (vgl. Dorner, 2012: 787; Wetzel, 2010: 75). Darauf muss auf pädagogischer Ebene angemessen reagiert werden können. Auf der anderen Seite geht vom einem Besuch auch ein „starker Konformitätsdruck“ (Scheurich, 2010: 40) aus. Dieser führt unter Umständen lediglich zu sozial erwünschtem Sprechen und wirkt damit eher kontraproduktiv für eine tiefere Auseinandersetzung.

Geschichtsvermittlung ist „aufgespannt zwischen Geschichte, Gegenwart und Zukunft“ (Sternfeld, 2013: 221). Die Verhandlung dessen, was geschehen ist, hängt immer auch zusammen mit der Frage, was es für die Gegenwart bedeutet, also der Suche nach möglichen Gegenwartsbezug (vgl. ebd.). Hierfür gilt es, Räume zu schaffen, in denen die Beteiligten den Gegenwartsbezug offen verhandeln können. Nora Sternfeld beschreibt solche Räume als „agonistische Kontaktzonen“ (ebd.: 61), als „Verhandlungsräume, in denen Gleichzeitigkeit von Verschiedenheit, Auseinandersetzung und Unabgeschlossenheit vorherrscht.“ (ebd.) Offenheit und Multiperspektivität sind angezeigt, da jenseits von Adornos Diktum, der „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno, 1977b: 674), die Frage nach den Lehren aus der Vergangenheit eine offene und ungelöste bleibt. Die Suche nach einer Antwort ist dennoch Teil der Arbeit von Gedenkstättenpädagog_innen, ist ihr als „Aporie“ (Haug, 2010: 36) eingeschrieben.

Ein Potential dieser Widersprüchlichkeit ist, dass Geschichte für die Teilnehmer_innen als gemacht und umkämpft hervortreten kann (vgl. Sternfeld, 2013: 68). Auch können, durch einen derartig gestalteten, multiperspektivischen Blick differierende Geschichtsnarrative und Sinnbezüge selbst zum Gegenstand des Bildungsprozesses gemacht werden (vgl. Wrochem, 2010: 60). Die beschriebene Offenheit in der Auseinandersetzung ist jedoch keinesfalls mit Beliebigkeit zu verwechseln (vgl. Sternfeld, 2013: 60). Insbesondere bei antisemitischen und rechtsextremistischen Äußerungen ist es notwendig, Grenzen zu setzen (vgl. ebd.: 192). Dies setzt zunächst die inhaltliche Kompetenz voraus, entsprechende Äußerungen zu erkennen und die pädagogische Fähigkeit, darauf angemessen zu reagieren (vgl. ebd.: 193).

Die komplexen Anforderungen an die Arbeit von Gedenkstättenpädagog_innen setzt ein hohes Maß an (Selbst-) Reflexivität voraus. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Geschichtsbildern und Narrativen, auch bezogen auf die eigene Familie, das Hinterfragen von Motivationen und dem beruflichen Selbstverständnis sowie ein Bewusstsein für gesellschaftliche Diversitäten und die Gefahren von Diskriminierung in der eigenen Arbeit ist notwendig (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010b: 12 f.). Auf den zuletzt genannten Aspekt geht der folgende Abschnitt genauer ein.

3.2.2 Migrationsgesellschaft - Diversität und Multiperspektivität

Die deutsche Geschichtsvermittlung hat es lange versäumt, auf die Tatsache der Migrationsgesellschaft und die entsprechende Heterogenität ihrer Adressat_innen zu reagieren. Entweder wurde und wird noch immer Nationalgeschichte und Eurozentrismus unkritisch reproduziert oder aber Migration auf zuschreibende, ethnisierende oder kulturalisierende Weise adressiert (vgl. Sternfeld, 2013: 220).

In Deutschland scheint die negative Erinnerung an die Verbrechen der NS-Zeit auf erfolgreiche Art und Weise in den nationalen Diskurs integriert worden zu sein (vgl. ebd.: 131). Im Gestus eines Nationalprojekts wird die Erinnerung und die Behauptung von Aufarbeitung genutzt, um eine positive deutsche, nationale Identität zu konstruieren (vgl. ebd.: 18). Wird im Kontext der Geschichtsvermittlung des Nationalsozialismus von Migration gesprochen, werden schnell zwei Gruppen gebildet: Menschen mit und Menschen ohne Migrationshintergrund. Migrant_innen werden als different vermutet und adressiert und aus dem deutschen, abstammungsbezogenen Erinnerungskollektiv exkludiert (vgl. Messerschmidt, 2016: 17 f.). Zusätzlich findet teilweise eine Externalisierung problematischer Geschichtsbezüge auf Migrant_innen statt (vgl. Sternfeld, 2013: 41).

Dieser Mechanismus entspringt dem Wunsch nach einem unbelasteten Nationalgefühl und einem unproblematischen Selbstbild der gegenwärtigen Gesellschaft (vgl. Messerschmidt, 2016: 16). Damit einher geht die Abwehr gesellschaftlicher Diversität, die Unfähigkeit, Ambivalenzen auszuhalten. Die Folge ist die „Abwehr des anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität“ (ebd.: 18).

Eine progressive, kritische Geschichtsvermittlung in Gedenkstätten muss sich mit Ansätzen der kritischen Migrationspädagogik⁴ auseinandersetzen (vgl. Messerschmidt, 2016: 19; Sternfeld, 2013: 14). Dabei geht es nicht um spezielle Formen der Vermittlung für Migrant_innen. Die gesamte Vermittlung muss unter Anerkennung der Migrationsgesellschaft verändert werden (vgl. Sternfeld, 2013: 15). Es müssen Räume für die Infragestellung, Durchkreuzung und Unterwanderung nationaler Geschichtsschreibung geschaffen werden. (vgl. ebd.: 31)

Eine bereits im Entstehen begriffene Transnationalisierung der Erinnerungskultur über europäische Grenzen hinweg könnte als Gegenstrategie begriffen werden. Auch diese birgt jedoch die Gefahr, Differenzen zu reproduzieren und muss jeweils kritisch reflektiert werden (vgl. ebd.: 131).

Es geht um die Herstellung von Multiperspektivität, also eine „Erweiterung der Geschichtsnarrative auf Minderheitsgeschichten vor dem Hintergrund der Migrationsgesellschaft.“ (ebd.: 88) Gleichzeitig ist es sinnvoll, die Diversität innerhalb einer Gruppe von Adressat_innen, im Sinne unterschiedlicher kollektiver und individueller Erfahrungen und Zugehörigkeiten, sichtbar zu machen. Daraus erwachsen auch Zuordnungen in den Kategorien von Mehrheit und Minderheit (vgl. Eckmann, 2010: 65). Die damit einhergehenden ungleichen Machtverhältnisse sowie mögliche Formen von Handlungsmacht gilt es in die Analyse mit einzubeziehen (vgl. Sternfeld, 2013: 52).

Letztendlich geht es darum, in der Vermittlungsarbeit Geschichtszugänge und Anknüpfungspunkte jenseits nationaler Herkunft herzustellen (vgl. Messerschmidt, 2016: 20; Kößler, 2010: 51).

3.3 Künstlerische und ästhetische Arbeit in Gedenkstätten

In Gedenkstätten wird bereits auf unterschiedliche Weise mit ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsformaten gearbeitet⁵. Hier sollen einige Argumentationen und Begründungen kurz vorgestellt werden.

⁴ Weiterführend siehe: Fava, 2015; Mecheril, 2004.

⁵ Das hier im weiteren Verlauf mehrfach zitierte Buch versteht sich als Sammlung kunstpädagogischer Ansätze und dokumentiert eine Reihe verschiedener Projekte, welche ästhetische Methoden in der Geschichtsvermittlung über den Nationalsozialismus eingesetzt haben. Es handelt sich jedoch mehrheitlich um kunstpädagogische Verfahren aus der Bildenden Kunst und der Medienpädagogik. (Vgl.: Dorner/ Engelhardt, 2006a)

Mit dem Sterben der Zeitzeug_innengeneration endet die Möglichkeit des persönlichen, direkten Erinnerns an die Zeit des Nationalsozialismus. Diese Phase kann als Übergang vom kommunikativen Gedächtnis zum kulturellen Gedächtnis beschrieben werden (vgl. Assmann, 1992: 51). Der Erinnerungsraum des kommunikativen Gedächtnisses umfasst drei bis vier Generationen, etwa 80 Jahre. Mit dem Ende der Erinnerungs-Träger_innen endet auch das kommunikative Gedächtnis über den jeweiligen historischen Gegenstand (vgl. ebd.: 50). In der pädagogischen Arbeit über die nationalsozialistischen Verbrechen war die direkte, persönliche Erzählung durch Überlebende im Rahmen von Gesprächen mit Zeitzeug_innen lange Zeit eine zentrale Form der Vermittlung. Das Ende der direkten Zeugenschaft führt in der Gedenkstättenpädagogik entsprechend zu der Suche nach neuen, alternativen Methoden der Vermittlung (vgl. Sternfeld, 2013: 15; Dorner/ Engelhard, 2006b: 1).

Auch der Umstand, dass die klassische historisch-politische Bildungsarbeit ein hohes Maß an Textkompetenz erfordert und dadurch vielen Zielgruppen den Zugang erschwert, ist Grund für die Suche nach alternativen Formen in der Vermittlungsarbeit (vgl. Dorner, 2012: 787). Außerdem wird argumentiert, dass insbesondere Jugendliche durch ihre starke mediale Prägung neue, verstärkt ästhetische Bedürfnisse entwickelt haben (vgl. Dorner, 2006b: 2).

Künstlerische Prozesse werden als „handlungsorientierte, selbstgeleitete, selbsttätige Prozesse“ (Dorner, 2012: 787) beschrieben, welche „zu den effektivsten und nachhaltigsten Lernformen, die Teilnehmende motivieren und Lernressourcen mobilisieren“ (ebd.) gehören. Es werden nicht nur Inhalte konsumiert, sondern schöpferisch gestaltend mit ihnen umgegangen (vgl. Dorner, 2006b: 2). Dies bedeutet eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: kognitiv, emotional und körperlich (vgl. Dorner, 2012: 787).

Künstlerische Methoden sollen insbesondere den emotionalen Aspekten in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus Raum geben können (vgl. ebd.). Dies kann auch bedeuten, die als belastend bis sogar traumatisierend beschriebene Erfahrung des Besuchs eines ehemaligen Konzentrationslagers zu verarbeiten (vgl. Dorner, 2001: 3). In einer Zeit, in der die direkte Begegnung mit Überlebenden des NS nicht mehr möglich sein wird, könnte auch die Erzeugung von Emotionalität und Betroffenheit⁶ ein Ziel sein (vgl. Dorner, 2006b: 2).

⁶ Dies müsste jedoch, auch im emotionalen Sinne unter Beachtung des sog. „Überwältigungsverbots“ geschehen, wie es im Beutelsbacher Konsens festgeschrieben ist (vgl.: Kuhn/ Massing, 1992: 31).

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Deutungsoffenheit und gleichzeitige Subjektivität künstlerischer Arbeitsweisen geeignet sind, um der Forderung nach Offenheit und Multiperspektivität gerecht zu werden.

Auf konkret theaterpädagogische Arbeitsweisen und Darstellungsstrategien wird in den Kapiteln 4 und 5 ausführlicher eingegangen. Als Beispiel eines Vermittlungsangebotes mit Mitteln des Theaters soll an dieser Stelle das Projekt „Kinder des Holocaust“ genannt werden. Es handelt sich um ein Fortbildungsangebot für Lehrer_innen sowie um Handreichungen in Form eines Materialienkoffers. Das Angebot soll es Pädagog_innen ermöglichen, sich gemeinsam mit den Schüler_innen im Rahmen eines Theaterworkshops mit der Geschichte des Holocaust zu beschäftigen (vgl. Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.).

3.4 Kritische Potentiale und Grenzen der Wirksamkeit

Linke, emanzipatorische Gedenkstättenarbeit muss ihr kritisches Potential zunehmend gegen staatstragend nationale, teilweise entpolitisierende gesellschaftliche Erwartungen an Geschichtsvermittlung durchsetzen (vgl. Sternfeld, 2013:19). Dies zu tun impliziert die kritische Auseinandersetzung mit der Gegenwart, den Wirkungsweisen rassistischer und antisemitischer Ideologien und die Reflexion von Selbstbildern und Zugehörigkeiten (vgl. Messerschmidt, 2016: 16 f.).

Geschichtsarbeit, welche sich als partizipativ, reflexiv und antifaschistisch beschreibt, kann keine einfache Moral anbieten (vgl. Sternfeld, 2013: 135). Es gilt jedoch, die „letztgültige Zementierung der Vergangenheit durch Selbstaffirmation“ (Siebeck, 2015: 362) und „die vermeintliche Alternativlosigkeit gegenwärtiger Verhältnisse zu negieren“ (ebd.: 369). Entsprechend zielt ein emanzipatorischer Ansatz auf die prinzipielle Veränderbarkeit der Verhältnisse und ihre Kontingenz (vgl. ebd.: 364). Dies beinhaltet die Vermittlung historischer Gegenerzählungen von Verworfenem, Nichterzähltem und Widerständigem. Es bedeutet gleichzeitig offenzulegen, dass auch die eigenen Erzählungen notwendig Vereinfachungen im Sinne der Reduktion komplexer historischer Ereignisse darstellen (vgl. ebd.: 376).

Kritisch müssen die besonders hohen gesellschaftlichen Erwartungen, der Besuch einer Gedenkstätte eigne sich in besonderem Maße zur Förderung demokratischer und menschenrechtsbewusster Einstellungen und Verhaltensweisen, betrachtet werden (vgl. Sternfeld, 2013: 117 f.; Thimm/ Köbler/ Ulrich, 2010a: 11). Es gilt, die eigenen Möglichkeiten der Einflussnahme und die Wirkweisen des Ortes nicht zu überschätzen. Das bedeutet ein Bewusstsein

dafür zu entwickeln, dass der Besuch eines ehemaligen Konzentrationslagers und „die Auseinandersetzung mit dem Holocaust niemand notwendig zu einem besseren Menschen macht“ (Sternfeld, 2013: 17). Vehement abzulehnen sind Versuche der Instrumentalisierung von Gedenkstättenarbeit beispielsweise als pädagogisches Heilmittel gegen Rechtsextremismus (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010b: 26).

Insgesamt existieren nur wenige Studien über die Wirkungsweisen von Gedenkstättenbesuchen. Der direkte Zusammenhang zwischen einem Besuch und der anschließenden Bereitschaft, sich aktiv für Demokratie zu engagieren, ist bisher nicht erbracht (vgl. Ulrich, 2010a: 54).

3.5 Anforderungen an die Spielleitung

Wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, muss die Spielleitung für die Durchführung eines theaterpädagogischen Projekts in einem Gedenkort für die Opfer des NS historische Kenntnisse und ein Bewusstsein für die beschriebenen Problemstellungen, gesellschaftlichen Ansprüche und Spannungsverhältnisse besitzen. Im Prozess der künstlerischen Auseinandersetzung mit einem Gedenkort kommt es zwangsläufig zu historisch-politischen Bildungsprozessen über den Ort und die Geschichte des NS. Inhalte müssen, auch wenn dies unter Beteiligung der Teilnehmenden geschieht, ausgewählt, didaktisch aufbereitet und pädagogisch begleitet werden. Diese Arbeit gehört teilweise eher in das Feld der Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik. Sie ist Teil, bzw. bildet erst die Grundlage für die künstlerische Auseinandersetzung. Hilfreich zur Reflexion der eigenen Kompetenz ist die Auflistung der Dimensionen des Berufsbildes der Gedenkstättenpädagogik, welche auch als Instrument zur Selbsteinschätzung beschrieben wird (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010b: 26 ff.). In dieser Publikation finden sich auch eine Reihe von Übungen für die Praxis, welche sich sowohl zur Selbstreflexion der Spielleitung, als auch für die inhaltliche Anleitung von Gruppen eignen (vgl. ebd.: 112 ff.). Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit mit Historiker_innen und/ oder Gedenkstättenpädagog_innen des jeweiligen Ortes notwendig. Im Idealfall sind sie Teil des Teams und arbeiten mit der Spielleitung zusammen. Dies würde auch dazu führen, dass sich die Spielleitung verstärkt den künstlerischen Arbeitsweisen und Strategien widmen kann. Sie dürfen über den Arbeitsweisen der historisch-politischen Bildungsarbeit nicht verloren gehen, um einen künstlerischen Prozess zu gewährleisten. Diesen Aspekten der Arbeit widmen sich die beiden folgenden Kapitel.

4 Arbeitsweisen

In diesem Kapitel werden die drei zentralen Theaterformen, welche die Grundlage des Prozesses bildeten, aus theaterwissenschaftlicher Perspektive dargelegt. Im ersten Abschnitt 4.1 wird zuvor schauspieltheoretisch auf die performativ ausgerichtete Spielhaltung eingegangen. Im Anschluss werden jeweils ortsspezifisches Theater, dokumentarisches Theater und biographisches Theater definiert und bezogen auf den Arbeitsprozess des Beispielprojektes konkretisiert. Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese drei Formen in der praktischen Anwendung nicht immer so trennscharf sind, wie dies in der theoretischen Betrachtung erscheinen mag.

4.1 Entwicklung einer performativen Spielhaltung

Basis der im Verlauf dieses Kapitels vorgestellten Arbeitsweisen war die Entwicklung und das Verständnis für eine performativ ausgerichtete Spielhaltung bei den Teilnehmer_innen. Der Begriff der performativen Spielhaltung meint hier eine bestimmte Form des Bewusstseins für das Verhältnis von Präsenz und Repräsentation bei den spielenden/ performenden Subjekten im Rahmen von Aufführungen. Die spezifische Bedeutung von Performativität im Kontext des Projekts soll hier genauer erläutert werden.

„Der Begriff des Performativen bezeichnet die Eigenschaft kultureller Handlungen, selbstreferentiell und wirklichkeitskonstruierend zu sein“ (Fischer-Lichte, 2005: 234). Eingeführt und geprägt wurde der Begriff durch den Sprachphilosophen John L. Austin in seiner 1962 veröffentlichten Schrift „How to Do Things with Words“ (Austin, 1971). Er benutzte den Begriff für sprachliche Äußerungen, welche Wirklichkeit nicht lediglich beschreiben, sondern durch ihr Gesprochenwerden in bestimmten Kontexten Wirklichkeit erzeugen (vgl. Fischer-Lichte, 2005: 235). Ende der 80er Jahre nutzte Judith Butler den Begriff des „performativen Aktes“ (Butler, 1988: 519), um nachzuweisen, dass es sich bei der Geschlechtsidentität und entsprechenden körperlichen Handlungen nicht um den Ausdruck einer inneren, stabilen Identität handelt. Vielmehr scheinen die Handlungen selbst, im Sinne performativer Akte, diese Identität ständig neu hervorzubringen und somit zu konstruieren (vgl. Fischer-Lichte, 2005: 237).

Im engeren, auf den Kontext von Kunst und Theater bezogenen Sinne, bezieht sich Performativität auf die Performance-Art. Als theatrale Gattung entwickelte sich diese in den 60er Jahren vor allem im Kontext der Bildenden Kunst aus der Aktionskunst, dem Happening und der

Fluxusbewegung (vgl. Umathum, 2005: 232). Im Unterschied zum traditionellen (aristotelischen) Theaterbegriff, welchem ein Verständnis von Kunst als Repräsentation zugrunde liegt, setzt die Performance-Art auf Präsenz, also die Realerfahrung von Körper, Raum und Zeit (vgl. ebd.: 233). An die Stelle der Vereinbarung des „Als-Ob“ zwischen Schauspieler_innen und Zuschauer_innen auf der Basis von Mimesis und Fiktion tritt die Wirklichkeit, das Reale im Moment der Aufführung (vgl. Hentschel, 2005: 142). Dies bedeutet eine Verringerung der Distanz zwischen Kunst und sozialer Realität, ein spielerisches Überschreiten und Austesten dieser Grenze, das Verunsicherungen bei den Zuschauenden hervorruft (vgl. ebd.: 144). Zwar wird die Auflösung dieser Grenze in den radikalsten Formen der Performance-Art angestrebt, sie ist jedoch wohl nicht ohne die letztendliche Aufgabe der Kunst zu erreichen.

Unter dem Begriff des „Postdramatischen Theaters“ beschreibt Hans-Thies Lehmann in der gleichnamigen Publikation eine Entwicklung des zeitgenössischen Theaters, welche sich stärker an anderen künstlerischen Praxisformen, insbesondere der Performance-Art und dem Tanz, orientiert bzw. sich ihrer Mittel bedient. Die Entwicklung des postdramatischen Theaters ist das Ergebnis eines in Etappen verlaufenden Prozess von Selbstreflexion und Dekomposition (vgl. Lehmann, 2005: 77). Zentral für diese Entwicklung, welche die Grenzen zwischen Theater und Performance-Art fließend werden lässt, ist der veränderte Umgang mit den Theaterzeichen (vgl. ebd.: 241). Die Dominanz des Textes wird aufgelöst, die Hierarchie der Theaterelemente sowie die Notwendigkeit ihrer Kohärenz überwunden (vgl. ebd.: 92). An die Stelle von Synthesis tritt das Fragment (vgl. ebd.). Die gesamte Situation der Aufführung wird als Performance-Text begriffen. Dieser geht über die Inszenierung selbst hinaus und umfasst auch die Zuschauenden, die Zeit, den Raum, den Ort und die Funktion des Theatervorgangs im sozialen Feld (vgl. ebd.: 145). Die Zuschauenden müssen durch den Entzug von Verknüpfungen und die Beziehungslosigkeit der Elemente selbst Verbindungen und Deutungen aktiv herstellen (vgl. ebd.: 144).

Geht man von den Beschreibungen Lehmanns aus, kann das Projekt „Warum. Erinnern“ nicht im radikalsten Sinne als postdramatisch beschrieben werden. Dennoch bestand die Grundidee der Aufführung in der Präsentation des eigenen Arbeits- und Forschungsprozesses vor Publikum. Das bedeutete, dass weder Rollen noch eine dramatische Textvorlage existierten. Diese Ausgangssituation und Arbeitsweise kann als kennzeichnend für zeitgenössische postdramatische Spielweisen beschrieben werden. Die Spieler_innen waren also aufgefordert, ihre Texte selbst zu entwickeln und dabei auch primär als sie selbst, unter Kennzeichnung ihrer eigenen Perspektive zu sprechen. Auch sollten sie sich dabei der Präsenz der Zuschauenden bewusst

sein und vielfach direkt zu ihnen sprechen. Entsprechend wurde, bis auf wenige Ausnahmen während der Aufführung kein anderer Ort als der Gedenkort und keine andere Zeit als die der Aufführung selbst behauptet. Dies kann als Verzicht auf Fiktion und Illusion beschrieben werden.

Die Spieler_innen erzählen in der Aufführung auf unterschiedliche Weise mit unterschiedlichen Mitteln von der Geschichte des Ortes, dem historischen Kontext, von ihren eigenen biographischen Bezügen zum Thema und dem Auseinandersetzungsprozess selbst. Nina Tecklenburg beschreibt in ihrer Studie „Performing Stories“ eine Entwicklung des zeitgenössischen Theaters in der Tradition der Postdramatik und analysiert seine Erzählpraktiken aus einer rezeptions- und performativitätstheoretischen Perspektive (vgl. Tecklenburg, 2014: 23). Sie konstatiert eine zunehmende Hinwendung des Performance-Theaters zu narrativen Formaten, welche das Erzählen „in seinen situativen Effekten, Vollzugsmechanismen und kulturellen wie sozialen Funktionen“ (ebd.: 14) thematisiert. Als Erzählen definiert sie „jene kulturelle Praxis, mittels der Menschen versuchen, vergangene, zukünftige und potentielle Handlungen und Ereignisse fassbar zu machen.“ (ebd.: 37) Erzählen wird nicht mehr als geschlossen und statisch verstanden, sondern in seiner wirklichkeitsstiftenden Prozesshaftigkeit beschrieben als offen, dynamisch und unkalkulierbar (vgl. ebd.: 23). Aus dieser Analyse heraus erscheint ein performativer Zugang auch in stark narrativ ausgerichteten Projekten als möglich und gegeben.

Aus schauspieltheoretischer Perspektive lassen sich die Anforderungen, welche sich aus der Auflösung der traditionellen Gattungsgrenzen zwischen Performance-Art und Theater für die Spielenden ergeben, mit Hilfe eines Modells des Theaterwissenschaftlers Michael Kirby beschreiben. Er entwirft ein Kontinuum darstellerischer Praxis, welches sich zwischen zwei Polen oder Extrem-Positionen aufspannt (vgl. Roselt, 2009b: 359). Die beiden äußersten Punkte bezeichnet er als Schauspielen und Nicht-Schauspielen (vgl. Kirby, 2009: 373). Differenzierter beschreibt er als äußersten Punkt der Skala auf der Seite des Nicht-Schauspielens die Null-Matrix-Darstellung. Es folgen die versinnbildlichte Matrix sowie das zuerkannte Schauspiel (vgl. ebd.: 375). In diesen drei Formen führt der oder die Auftretende lediglich Handlungen aus und stellt auf keiner Ebene selbst eine theatrale Behauptung auf. Die Steigerung ergibt sich lediglich aus der Veränderung des Referenzrahmens, in welchem er oder sie sich bewegt (vgl. ebd.: 366). Auf Ebene der Performer_in ist als Differenz zu alltäglichem Handeln lediglich ein Doppelbewusstsein im Moment der Handlung anzunehmen. Dieses ergibt sich aus dem Wissen, eine Handlung für und vor anderen auszuführen und der darin entstehenden

Selbstbeobachtung (vgl. Carlson, 2004: 4). Die nächste Stufe ist die des einfachen Schauspiels (simple-acting). Es beschreibt einen darstellerischen Vorgang, in welchem lediglich auf einer Dimension eine Handlung oder Emotion für Zuschauer_innen produziert oder behauptet wird (vgl. Kirby, 2009: 369). Das komplexe Schauspiel (complex-acting) markiert schließlich den äußersten Punkt auf Seite des Schauspielens. Bei diesem werden sowohl Handlungen als auch Emotionen vorgespielt, die Spieler_in nutzt und verändert bewusst ihren eigenen Körper und behauptet eine andere Zeit und einen anderen Raum als den der realen Aufführungssituation (vgl. ebd.: 373).

In der Aufführung von „Warum. Erinnern“ bewegen sich die Spieler_innen in dem Modell von Kirby primär auf der Ebene des Simple-Acting. Es existieren jedoch auch Momente des Complex- und sogar Variationen des Not-Acting.

Um einer Gruppe von Menschen mit sehr unterschiedlichen Theaterbegriffen ein Verständnis für eine performative Spielweisen zu vermitteln, ist es hilfreich, sich von den radikalsten, einander entgegenstehenden Polen zu nähern. Das bedeutet, schauspielerische Übungen aus dem Bereich des Complex-Acting, in welchen zugleich eine Figur, ein anderer Ort und eine andere Zeit behauptet werden, Übungen gegenüberzustellen, welche sich ganz dem Hier und Jetzt, der leiblichen, konkreten Handlung, Begegnung und Auseinandersetzung widmen. Die unterschiedlichen Anforderungen an die Spielenden/ Performenden sowie die differierenden Wahrnehmungen und Erfahrungen für die Zuschauenden sollten im Anschluss an Übungen gemeinsam reflektiert und analysiert werden. Im Rahmen des Projekts stellte sich heraus, dass sich die Idee dessen, was Theater in der Vorstellung der Teilnehmenden ist, noch immer stark am traditionellen Schauspiel ausrichtet. Entsprechend erschien es als sinnvoll, im Verlauf des Prozesses immer wieder auf unterschiedliche Spielweisen hinzuweisen und insgesamt den performance-nahen Verfahren mehr Raum zu geben.

Im Kontext eines Theaterprojektes in einem Gedenkort ist die Entwicklung und Anwendung performativer Spielhaltungen aus inhaltlicher Sicht in besonderem Maße angebracht, wenn nicht gar notwendig. Denn bei aller Empathie und Solidarität mit den Opfern und ihren Angehörigen muss immer ein Bewusstsein für die Distanz zwischen ihrer Realität und der eigenen erhalten bleiben. Bezogen auf die Aneignung von und die Identifikation mit historischen Kämpfen und politischem Widerstand beschreibt Cornelia Siebeck eine Haltung, welche sich auf die künstlerische Herangehensweise übertragen lässt:

„Frühere Akteur/innen haben nicht in ‚unserem‘ Namen gekämpft, auch wenn sie das geglaubt haben mögen: Sie kannten weder unsere Gegenwart noch unsere Ideen einer

‚besseren Zukunft‘. Man kann sich von ihnen inspirieren lassen, man kann das eine oder andere von ihnen lernen oder übernehmen, man kann ihre Kämpfe als historisch relevant würdigen und an diejenigen erinnern, die darin ums Leben kamen oder versehrt wurden. Aber historische Kämpfe für eine ‚bessere Zukunft‘ sind nicht ‚unsere‘ Kämpfe, ebenso wenig wie historische Erfolge ‚unsere‘ Erfolge sind oder historisches Scheitern ‚unser‘ Scheitern ist.“ (Siebeck, 2015: 377)

Die mit einem traditionellen Theaterverständnis verbundenen Begriffe von Einfühlung, Identifikation und Repräsentation verbieten sich in Bezug auf die Opfer des Nationalsozialismus, erscheinen als anmaßend im Hinblick auf Versuch und Behauptung. Auch führt eine bruchlose Identifikation mit den Opfern weniger zu Empathie, sondern dient viel eher der eigenen Katharsis (vgl. Wrochem, 2010: 61). Dies erscheint für eine kritische, reflexive und produktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als hinderlich.

4.2 Ortsspezifisches Theater

Ausgangspunkt des Theaterprojekts „Warum. Erinnern“ war der Gedenkort SA-Gefängnis Papestraße selbst. Aus dem Interesse an ihm wurde das Projekt konzipiert und entwickelt. Aufgrund dieser Ortsbezogenheit soll hier das Projekt in Bezug auf das orts- oder auch site-spezifische Theater genauer erläutert werden.

4.2.1 Definition

Der Begriff des *site specific* entstand Ende der 60er Jahre im Kontext der Bildenden Kunst, im Rahmen der Minimal-Art. Künstler begannen den Ausstellungskontext in ihre Arbeiten mit einzubeziehen, verbanden das Kunstwerk mit seiner konkreten Umgebung (vgl. Matzke, 2005: 78 f.; Primavesi, 2010: 25). Als Vorläufer in der Tradition von Performance und Theater können jedoch auch das Happening sowie das Environmental Theatre nach Richard Schechner betrachtet werden (vgl. Matzke, 2005: 79).

Ganz allgemein werden als ortsspezifisch Aufführungen begriffen, welche außerhalb des üblichen Theaterraums, der sogenannten Black-Box, stattfinden (vgl. Lehmann, 2005: 304). Hier sollen als ortsspezifisch Inszenierungen verstanden werden, welche „keinen Text zum Ausgangspunkt nehmen, sondern einen Ort, seine architektonischen Besonderheiten untersuchen, sich mit dem historischen oder sozialen Kontext, den der Ort vorgibt auseinandersetzen.“ (Matzke, 2005: 77) Diese engere Definition schließt Inszenierungen, welche einen Ort lediglich als Kulisse, als besseres Bühnenbild nutzen, eher aus.

Das zunehmende Verlassen von Theaterhäusern kann auf unterschiedliche Weise als politischer Impuls gedeutet werden. Die Bühne wird verlassen, um die Abgeschlossenheit des Theaters zu überwinden und ein anderes Publikum, eine andere Öffentlichkeit *vor Ort* zu erreichen (vgl. Lehmann, 2005: 305). Zugleich kann so die gesellschaftliche Funktion und Bedeutung des Theaters reflektiert und hinterfragt werden (vgl. Primavesi, 2010: 25). Der Trend, den Ort „zum Gegenstand und schließlich zum Mitspieler“ (Hentschel/ Schmidt, 2010: 103) zu machen, setzt sich auch im theaterpädagogischen Kontext fort. Entsprechend existieren inzwischen eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Praktiken, welche für sich das Attribut ‚ortsspezifisch‘ in Anspruch nehmen. An dieser Stelle soll versucht werden, drei zentrale Formen oder Varianten zu beschreiben und zu unterscheiden. Dies geschieht am Parameter ihrer Ortsbezogenheit. Als erste Form und vielleicht im engsten Sinne als ortsspezifisch können Produktionen begriffen werden, welche einen konkreten Ort, seine architektonischen, historischen und sozialen Bedingungen zum Ausgangspunkt und Inhalt der Aufführung machen (vgl. Pinkert, 2009 : 21). Sie sind nur an diesem einen, ganz bestimmten Ort realisierbar und können in Folge dessen nicht an einem anderen Ort aufgeführt werden. Auf sie trifft die Aussage: „To remove the work is to destroy the work.“ (Serra, 1988: 40) in besonderem Maße zu. Als mittlere Variante können Inszenierungen beschrieben werden, welche sich zwar auf einen konkreten Ort beziehen, ihn jedoch nicht auf Grund seiner Spezifik, sondern exemplarisch als typischen Ort nutzen (vgl. Matzke, 2005: 83). Diese Form ist übertragbar auf andere Orte, jedoch nur auf solche, welche dem gleiche Typ angehören⁷. Die dritte Variante bezieht sich weniger stark auf einen konkreten Ort, sondern nutzt den öffentlichen, immateriellen Raum. Dieser unterscheidet sich vom konkreten Ort dadurch, dass er erst durch Handlungen und Diskurse erzeugt wird (vgl. Pinkert, 2009 : 22). In diesen Räume werden durch künstlerische Aneignungen und Umnutzungen für die Dauer von Aufführungen Anlässe zur Auseinandersetzung mit diesem Raum und seiner alltäglichen Nutzung kreiert. Derartige Formen sind weniger stark an konkrete Orte gebunden und somit auf unterschiedliche Orte übertragbar (vgl. ebd.: 22).

Im Falle des Projekts „Warum. Erinnern“ muss von der ersten beschriebenen Ausprägung von ortsspezifischem Theater ausgegangen werden. Das Projekt beschäftigte sich zwar auch mit

⁷ Als Beispiel kann die Produktion HOUSE der Performance-Gruppe GobSquat dienen. Sie spielt in einem Wohnhaus und bezieht sich darauf, kann jedoch auf andere Wohnhäuser übertragen und darin aufgeführt werden. (Vgl. Matzke, 2005: 83)

allgemeineren Ebenen wie dem historischen Kontext des Jahres 1933, mehrheitlich wurde jedoch spezifisch zu dem Ort und seiner Geschichte gearbeitet.

4.2.2 Aneignung des Ortes

Die Forschungsfrage, ob und wie es möglich ist, auf angemessene Weise in einem NS-Gedenkort ein Theaterstück aufzuführen, war zu Beginn der Arbeit zentral. Zum Konzept gehörte, dass diese Frage erst im Verlauf des Prozesses, gemeinsam mit den Teilnehmer_innen beantwortet werden sollte. Alternativ hätte auch eine Präsentation außerhalb des Gedenkortes in seiner nahen Umgebung, etwa als theatraler Spaziergang zum Gedenkort, realisiert werden können. Hier soll der Prozess der Erforschung und Aneignung genauer beschrieben werden.

Für den gemeinsamen Forschungs- und Entscheidungsprozess der Gruppe war es wichtig, nicht von Beginn an im Gedenkort zu proben, sondern ihn schrittweise zu erkunden. Das erste Kennenlernetreffen und die ersten Proben fanden deshalb nicht im Ort selbst, sondern in einem externen Probenraum statt. Dies gab der Gruppe die Möglichkeit, sich in einem unbelasteten Raum kennenzulernen und sich frei auf erste theatrale Übungen einzulassen. Auch im weiteren Verlauf des Probenprozesses war es hilfreich, immer wieder Abstand vom Ort nehmen zu können. Der erste Besuch des Gedenkortes fand in Form einer Führung durch die Kuratorin statt. Dabei wurden die Teilnehmer_innen gebeten, sich ganz auf die erzählten Inhalte, den Ort und seine Geschichte einzulassen, ohne bereits über künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten nachzudenken. Erst im Rahmen der vierten Probe, nachdem sich ein gewisses Vertrauen innerhalb der Gruppe bilden konnte, fand ein erstes theatrales Experiment im Gedenkort statt. Die Teilnehmer_innen bekamen die Aufgabe, eine kurze Einzel-Präsentation innerhalb des Ortes zu erarbeiten. Diese wurden dann gemeinsam, im Rahmen eines Rundgangs, vor der Gruppe präsentiert. Im Anschluss fand eine Reflexion über die jeweiligen Wirkungen der kurzen Performances statt. Eine zentrale Erkenntnis dieser Nachbesprechung war die Erfahrung, dass die mimetische Einfühlung, Identifikation und Darstellung einer Gefangenen, im Sinne einer Rolle, von der Mehrheit als unangemessene Darstellungsform empfunden wurde. Diese konkrete Erfahrung förderte ein Verständnis für die Idee des Projekts, eine performative Präsentation aus der eigenen Perspektive und der Gegenwart zu entwickeln. Ebenfalls wichtig war die Erfahrung, dass Präsentationen, in denen sich die spielende Person selbst in einen besonders emotionalen Zustand versetzte, als weniger sinnvoll empfunden wurden. Dagegen waren es eher die leiseren und zurückhaltenden Formen, welche als ästhetisch ansprechend oder berührend wahrgenommen wurden und welche eine besondere Erfahrung des Ortes zuließen.

Die Entscheidung, den Versuch einer Aufführung im Gedenkort selbst zu wagen, fiel in der Probe nach dem ersten Probenwochenende. Auslöser waren choreographische Übungen im Flur des Gedenkorts. Mit ihrer Hilfe gelang es, eine für alle wahrnehmbare theatrale Qualität, einen theatralen Raum zu kreieren. Diese Form der Choreographie wurde schließlich Grundlage der ersten Szene, welche im Abschnitt 2.4 im Hinblick auf den Prozess und in Abschnitt 2.5 mit Bezug auf die Inszenierung bereits beschrieben wurde (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 00:50 - 08:58).

Ebenso wie für die Spieler_innen ist es auch für ein potentiell Publikum eine Herausforderung, ein Theaterstück in einem Gedenkort zu besuchen. Um die Differenz zu einem individuellen Ausstellungsbesuch herzustellen, fiel die Entscheidung gegen parallel laufende und eher installative Formate. Das Publikum sollte gemeinsam als Gruppe die Aufführung erleben und den Gedenkort erfahren. Die Anordnung von Publikum und Spieler_innen erfolgte zumindest in den ersten zwei Räumen durch die klassische Trennung der beiden Gruppen. Diese Aufteilung sollte den Zuschauer_innen in der Begegnung mit dem emotional aufgeladenen, potentiell verunsichernden Ort Sicherheit und kollektive Orientierungshilfe geben. Zusätzlich wurde in der ersten Szene inhaltlich ein Schwerpunkt auf die Erzählung gelegt, wie der Keller in der Zeit nach 1945 bis ins Jahr 2010 genutzt wurde. Über einen langen Zeitraum waren die Räume privat vermietet und die Nutzer_innen wussten nichts von der Vergangenheit des Kellers als frühes Konzentrationslager (vgl. Schilde, 2013: 86). Die Idee war, durch die Darstellung dieser Phase zu Beginn der Aufführung die Aneignung des Gedenkortes für ein Theaterprojekt auf emotionaler Ebene zu legitimieren.

4.2.3 Materialität des Ortes

Als Teil eines ortsspezifischen Prozesses soll hier die Arbeit mit der konkreten Materialität des Ortes kurz beschrieben werden. Materialität wird hier definiert als „die Erscheinung und Wirkung des Objekts im Moment seiner sinnlichen Perzeption.“ (Schouten, 2005 :194) Gemeint ist also die phänomenologische Dimension, die Dinge in ihrem selbstreferentiellen ‚So-Sein‘ (vgl. ebd.: 195). Es handelt sich um alles sinnlich Wahrnehmbare des Ortes: seine Wände, Böden, Decken und Fenster, das Licht, die Temperatur, die Akustik und vieles mehr. Im Rahmen von Übungen können Teilnehmer_innen diese Qualitäten durch Beobachtung, Wahrnehmung und Beschreibung erforschen. Im Gedenkort SA-Gefängnis-Papestraße existieren Spuren der Vergangenheit als Konzentrationslager in der Gestalt von feinen Bleistiftzeichnungen an den Wänden (vgl. Götz, 2013b: 108 ff.). Diese wurden aller Wahrscheinlichkeit

nach sowohl von Inhaftierten als auch von SA-Leuten angebracht. Viele andere Spuren und Dinge, auf die man bei genauerer Beobachtung aufmerksam wird, lassen sich jedoch durch Besucher_innen zeitlich nicht ohne weiteres einordnen. So existieren z.B. Reste alter Gasrohre, welche zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Beleuchtung der Räume dienten. Andere, wenn auch kleinere bauliche Veränderungen wurden erst im Laufe der Zeit nach 1933 vorgenommen. So spiegelt sich in dem Ort, seiner physischen Materialität, das Fortschreiten der Zeit in Zeichen des Verfalls, aber auch in Form von Erneuerungen. Diese Spuren verweisen auf sein Gewordensein, wie auch auf seine Veränderbarkeit (vgl. Scheurich, 2010: 43). Es ist davon auszugehen, dass die Geschichte des Ortes teilweise in seiner Materialität sichtbar und dadurch vielleicht besser vorstellbar ist. Es muss jedoch festgestellt werden, dass die Idee, die Materialität des Gedenkortes ermögliche „eine unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit“ (Kaiser, 2010: 19) fehl schlägt. Die Herstellung von Verbindungen zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem kann nicht der Ort selbst erzeugen. Sie entsteht erst in der intellektuellen Auseinandersetzung der betrachtenden Person mit dem Ort und setzt das entsprechende historische Wissen voraus.

4.2.4 Geschichte des Ortes

Neben der Erforschung des Ortes in seiner Materialität geschah die inhaltliche historische Recherche zunächst durch zwei Führungen. Neben der ersten, bereits erwähnten durch die Kuratorin der Ausstellung nahm die Gruppe an einer weiteren Führung teil, welche durch die Tochter eines ehemaligen Inhaftierten des SA-Gefängnisses durchgeführt wurde. Neben der inhaltlichen Vertiefung wurden im Vergleich dieser beiden Führungen die unterschiedlichen Zugänge und Ansprüche an den Gedenkort erfahrbar. So sprach die Kuratorin stärker orientiert an historisch-wissenschaftlichen Fakten und bezog auch die Geschichte und Nutzung des Ortes vor und nach 1933 mit ein. Darüber hinaus beschrieb sie insbesondere die Konzeption der Ausstellung, an welcher sie maßgeblich beteiligt war. Die Tochter sprach dagegen aus Perspektive einer betroffenen Angehörigen wesentlich persönlicher, emotionaler und unter Einbeziehung ihrer eigenen Familienbiographie. Auch ihr Engagement in der Geschichts-Initiative, welche den Gedenkort wiederentdeckte, erforschte und sich für seine Institutionalisierung einsetzte, war Teil ihrer Erzählung. Durch den Vergleich dieser beiden Beschreibungen und Zugänge wurde allen Beteiligten das Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlichen Ansprüchen und denen von Opfern und ihren Angehörigen deutlich (vgl. Thimm/Kößler/ Ulrich, 2010a: 10) Eine Vertiefung des Wissens über die Erforschung des Ortes fand durch ein Interview mit einem weiteren, persönlich intensiv in der Geschichts-Initiative enga-

gierten Anwohner statt. Er ist der Entdecker der Spuren im Keller und wohnt und arbeitet seit vielen Jahren in den Räumlichkeiten über dem Gedenkort (vgl. Schilde, 2013: 86).

Neben den Führungen und Interviews dienten die Ausstellung selbst sowie die im Archiv der Ausstellung befindlichen Texte in Form von Haftberichten von Inhaftierten und Unterlagen über spätere Prozesse gegen Täter der Auseinandersetzung mit dem Ort. Insbesondere bei dieser Recherche anhand von schriftlichen Quellen überschneiden sich Arbeitsweisen des ortsspezifischen Theaters mit denen des dokumentarischen Theaters, welche im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

4.3 Dokumentarisches Theater

Das zeitgenössische dokumentarische Theater ist eine weitere theatrale Gattung, welcher das Projekt zugeordnet werden kann. Im Unterschied zu Zugangsweisen des ortsspezifischen Theaters beschreibt es eher nicht-materielle Formen theatraler Auseinandersetzung, also die Arbeit mit Quellen, Texten, Bildern und Geschichten.

4.3.1 Definition

Der Begriff des Dokumentarischen entstand im Kontext der Einführung fotooptischer Medien im späten 19. Jahrhundert als Beschreibung der Abbildung von Realität (vgl. Marschall, 2010: 18). Die politisch-agitatorischen Arbeiten Erwin Piscators aus den 20er Jahren können als Vorläufer des dokumentarischen Theaters betrachtet werden (vgl. ebd.: 19). In den 60er Jahren entwickelte sich das dokumentarische Theater, welches dokumentarisches Material, insbesondere Protokolle, aber auch Tonbandaufnahmen und Reportagen zur Grundlage seiner Inszenierungen machte (vgl. ebd.: 24). Im Medium Theater wurde das Dokument mit künstlerischen und ästhetischen Mitteln eingesetzt, um beim Publikum eine spezifische Sicht auf die Wirklichkeit zu erzeugen (vgl. ebd.: 18). Die Textsorten legitimierten dabei den Anspruch auf die Darstellung von Wirklichkeit im Sinne ihrer Faktizität (vgl. ebd.: 24). Durch die Kritik an Verschleierungen und Geschichtsfälschungen strebte das dokumentarische Theater die politische Willensbildung seines Publikums an und zielte auf unmittelbare Wirkung in der Öffentlichkeit ab (vgl. ebd.: 36). Thematische Schwerpunkte waren historische Ereignisse, deren Auswirkungen in die Gegenwart hineinreichten, insbesondere die nationalsozialistische Vergangenheit der deutschen Gesellschaft (vgl. ebd.: 38). Die Akteur_innen verstanden sich als explizit parteilich und begriffen ihre Arbeiten vielfach als Kritik an der bürgerlichen, kapitalistischen Lebensweise (vgl. ebd.: 458).

Seit Mitte der 90er Jahre ist eine erneute Hinwendung des Theaters zu dokumentarischem Material und nicht-fiktionalen Texten zu beobachten. Die Akteur_innen dieser neuen Welle des Dokumentarischen beziehen sich zwar teilweise auf die Formen des dokumentarischen Theaters der 60er Jahre, haben dessen Arbeitsweisen jedoch auch hinterfragt und zugleich stark erweitert (vgl. Schlewitt/ Brenk, 2014: 8). Die Auseinandersetzung mit den Konstruktionsmechanismen von Wirklichkeit, auch unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen durch die Entwicklung digitaler Technologien und Medien, führte zu einer Neubestimmung des Begriffs des Dokumentarischen (vgl. Marschall, 2010: 20 f.). Grundlage ist die Erkenntnis, dass die Wirklichkeit nicht von den Formen ihrer Wahrnehmung und Repräsentation zu trennen ist (vgl. Nikitin, 2014: 14). Wirklichkeit wird entsprechend als Ergebnis aktiver Konstruktion begriffen, nicht mehr als lediglich passiv wahrnehmbares Phänomen (vgl. Simon, 2014: 39). Die Spieler_innen treten vielfach als Darsteller_innen ihrer selbst auf und sprechen als Experten ihrer eigenen Realität. Dies erlaubt die Formulierung explizit subjektiver Perspektiven und verleiht ihren Aussagen dennoch Glaubwürdigkeit (vgl. Nikitin, 2014: 18).

Ein anderes häufiges Merkmal ist die Bezugnahme der Inszenierung auf ihren Entstehungsprozess, die Bedingungen der Recherche, die Aneignung, Auswahl und Anordnung des Materials, welche auf der Bühne mitverhandelt und reflektiert werden (vgl. Feindel/ Rausch, 2015: 2). Für derartige Formen wird inzwischen auch der Begriff des Recherchetheaters verwendet (vgl. Feindel/ Rausch, 2015: 2; Schlewitt/ Brenk, 2014: 8). Insgesamt umfasst das zeitgenössische dokumentarische Theater eine große Fülle unterschiedlichster theatralisierter Wirklichkeitsformen. Diese sind bisher nicht umfassend kategorisiert worden, auch weil eindeutig wiedererkennbare Parameter aufgrund der Vielfalt der Inszenierungen kaum zu definieren sind und die Übergänge zu anderen künstlerischen und theatralen Formen als fließend erscheinen (vgl. Schlewitt/ Brenk, 2014: 9). Dennoch werden im Folgenden, auch im Hinblick auf das analysierte Beispiel, zentrale Aspekte genauer erläutert.

4.3.2 Konstruktion von Wirklichkeit und Geschichte

„Erzählen macht aus Zeit Sinn“ (Rüsen, 2012: 152). Im Verhältnis zur historischen Wirklichkeit bedeutet Geschichte immer eine Reduktion durch das Vereindeutigen von Komplexität. Die Entscheidung für die eine Erzählung bedeutet zugleich die Entscheidung gegen viele andere (vgl. Siebeck, 2015: 374).

Entsprechend wird die Wirklichkeit in den zeitgenössischen Formen des dokumentarischen Theaters im Hinblick auf ihre Inszenierung und Konstruktion thematisiert, untersucht und hin-

terfragt (vgl. Nikitin, 2014: 13). Es beschäftigt sich also mit dem, was als Realität wahrgenommen wird und überschreitet und durchkreuzt die Grenze zwischen Realität und Fiktion (vgl. Vogd, 2014: 57). Einerseits setzt das dokumentarische Theater ein Vertrauen des Publikums gegenüber dem Material voraus. Die verwendeten historischen Dokumente oder die persönlichen Erzählungen der Performer_innen werden als echt, real oder authentisch markiert (vgl. Nikitin, 2014: 16). Zugleich thematisieren viele Inszenierungen die Behauptung eines Wirklichkeitsanspruchs des Dokumentarischen mit dem Instrument des Fake (vgl. ebd.: 16). Der potentielle Fake kann als Aufforderung zum Misstrauen gegenüber wirklichkeitsbeanspruchendem Material begriffen werden (vgl. ebd.: 17). Durch ihn „werden die Fakten verflüssigt und so die Wirklichkeit als etwas Machbares und Veränderbares kenntlich gemacht.“ (ebd.: 16)

Die Reflexion der Unzuverlässigkeit des dokumentarischen Materials und die letztendliche Erkenntnis der Unmöglichkeit, Wirklichkeit zu bestimmen, führt jedoch nicht notwendig zu scheinbar beliebigem Relativismus (vgl. ebd.: 19). Vielmehr kann dieser Prozess als Demokratisierung verstanden werden, indem die Zuschauenden selbst Verantwortung für ihre eigenen Deutungen übernehmen müssen und sich dabei dieses Vorgangs bewusst werden (vgl. ebd.).

Für die Auseinandersetzung mit historischen Inhalten im Kontext theaterpädagogischer Projekte bedeutet dies, im Prozess transparent zu machen, dass es bei der Darstellung von Vergangenheit nicht „um Objektivität geht, sondern um gesellschaftspolitische Fragen der Gegenwart.“ (Siebeck, 2015: 373) Als ein Bildungspotential kann die konkrete Erfahrbarkeit der Konstruktion von Geschichte insbesondere in der Phase der Stückentwicklung betrachtet werden.

4.3.3 Recherche - Offenlegung des Prozesses

„Das zeitgenössische Dokumentartheater besticht gerade dadurch, dass es seine eigene Wirklichkeit, seine eigenen Ansprüche, Bedingungen und Möglichkeiten reflektiert.“ (Tobler, 2014: 147)

Am Beginn der Entwicklung eines dokumentarischen Theaterstücks steht der Prozess der Recherche. Die Beteiligten machen sich durch die intensive Auseinandersetzung mit historischem und gegenwartsbezogenem Material zu „Experten auf Zeit“ (Kroesinger, 2014: 89). Häufig handelt es sich bei Inszenierungen entsprechend um das Ergebnis einer kollektiven Autorenschaft (vgl. Feindel/ Rausch, 2015: 2). Recherche bedarf der Offenheit, der Bereitschaft, sich von dem gefundenen Material überraschen zu lassen und es nicht lediglich als Be-

leg für bereits feststehende Annahmen zu benutzen (vgl. ebd.). Trotzdem bleibt die Auswahl von recherchiertem Material, die Entscheidung, was als relevant eingeschätzt wird, ein subjektiver Vorgang (vgl. Kroesinger, 2014: 87). Durch die Einbeziehung der Recherche und die Offenlegung des Prozesses innerhalb von Inszenierungen ist es jedoch möglich, diese subjektiven Entscheidungen sichtbar zu machen. Es können unterschiedliche, sogar gegenläufige Positionen auf der Bühne zu vertreten werden. Ebenso ist es möglich die Komplexität des behandelten Gegenstandes wie auch die Schwierigkeiten, welche sich aus der Transformation in ein künstlerisches Produkt ergeben, vor und mit dem Publikum verhandelt zu verhandeln (vgl. Feindel/ Rausch, 2015: 2).

4.3.4 Zeitschichten

Das dokumentarische Theater erzeugt einen ausgewählten und deutenden Blick auf Ausschnitte von Wirklichkeit, wirkt mit diesem in den öffentlichen Diskurs hinein und hat das Potential, ihn zu verändern (vgl. Nikitin, 2014: 19). Besonders Inszenierungen, welche auf aufklärende Weise mit Informationen und Wissen arbeiten, sind darauf angewiesen, Vertrauen in die Authentizität der verwendeten Dokumente, Quellen oder Medien zu erzeugen (vgl. ebd.: 16).

An dieser Stelle werden die unterschiedlichen Zeitschichten, auf welche sich das Projekt „Warum. Erinnern“ primär bezieht, dargelegt. Dies geschieht mit einem Fokus auf die jeweils unterschiedlichen „Beglaubigungsstrategien“ (Tobler, 2014: 151) und das jeweilige Maß an Fiktionalisierung der Quellen, welche der Auseinandersetzung und Inszenierung zu Grunde liegen. Es handelt sich um drei Phasen: das Jahr 1933, in dem der Keller von der SA-Feldpolizei als Haftort genutzt wurde; die Folgezeit, in der die Räume privat und gewerblich genutzt wurden bis schließlich Geschichtsinitiative die Vergangenheit des Kellers erforschte; und zuletzt die Gegenwart, aus welcher heraus die Performer_innen sprechen.

Als zentrale Dokumente für die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Kellers als Gefängnis und frühes Konzentrationslager dienten die im Archiv öffentlich einsehbaren Haftberichte. Es sind Berichte von Überlebenden, welche teilweise direkt nach der Haft, aber auch zu späteren Zeitpunkten verfasst wurden (vgl. Anhang 3, DVD I). Es handelt sich um schriftliche, durch ihre Ausstellung im Gedenkort institutionalisierte Quellen mit einem hohen Maß an Authentizität und Glaubwürdigkeit. Da inzwischen auch die letzten bekannten ehemaligen Inhaftierten verstorben sind, handelt es sich um die zentralen Berichte direkter Zeugen. In der Inszenierung werden ausgewählte Ausschnitte dieser Texte gelesen (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 37:52 - 49:53). Durch das Lesen bleibt ihr Charakter als schriftliches Dokument erhalten.

Das jeweilige Nennen der Verfasser und der Entstehungszeit markiert die Texte als individuelle und dadurch auch subjektive Zeugenaussagen. In der Inszenierung wird lediglich eine Auswahl der Textstellen gelesen. Durch die räumliche Anordnung wird eine Atmosphäre der Enge, aber auch der Ruhe und Andacht erzeugt. Jenseits des Lesens wird auf szenische Darstellung, Verkörperung und Fiktionalisierung verzichtet.

Grundlage der Beschreibung der zweiten Phase sind primär mündliche Erzählungen, welche im Laufe der Recherche durch die Gruppe gesammelt wurden. Als direkte Zeug_innen der Erforschung des Kellers dienten die Aussagen von zwei ehemaligen Angehörigen der Geschichtswerkstatt. Konkret wurde die Beschreibung der Suche nach Zeug_innen, die Entdeckung der historischen Spuren in Form von Zeichnungen an den Wänden des Kellers und die Aufarbeitung der Geschichte durch die Geschichtsinitiative in die Inszenierung integriert (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 03:43 - 08:30). Die Darstellung dieser Erzählung erfolgt stärker szenisch, auch mit Mitteln der Verkörperung. So sprechen einige Performer_innen verschiedene im Interview gemachte Aussagen aus Ich-Perspektive. Diese Darstellungsform bedeutet notwendig eine szenische Verdichtung, Deutung und damit auch Fiktionalisierung der Narration. In Bezug auf die Glaubwürdigkeit der Erzählung setzt diese Form, aus Perspektive des Publikums, ein höheres Maß an Vertrauen im Hinblick auf die Recherche und die gewählte Darstellung voraus.

Die dritte Ebene ist die Bezugnahme auf die Gegenwart durch die Spieler_innen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Geschichte. Im mittleren Teil des Stücks erzählen sie von ihren familiär-biographischen Hintergründen und Erfahrungen in Bezug auf den Nationalsozialismus (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 09:00 - 16:50). Dies erfolgt insgesamt eher szenisch, auch mit Mitteln des Complex-Acting. Dieser Teil weist im Vergleich zur gesamten Inszenierung das höchste Maß an Fiktionalität auf, da sich biographisches und fiktionales Material in einer für das Publikum nicht unterscheidbaren Weise mischen. Die konkreteste Bezugnahme auf die Gegenwart erfolgt am Ende des Stücks nach dem Verlassen des Gedenkortes (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 52:42 - 56:24). Die an der dem Gedenkort gegenüberliegenden Wand angebrachten, tagesaktuellen Zeitungsartikel stellen einen Gegenwartsbezug zu verschiedenen gesellschaftlichen Themen her. Buchstäblich vor diesem Hintergrund der Gegenwart und mit Blick auf die Vergangenheit, repräsentiert durch den Gedenkort, beantworten die Performer_innen jeweils individuell die Frage „Warum erinnern?“. Dabei sprechen sie erkennbar als sie-selbst, ihre Aussagen sind subjektiv und beanspruchen entsprechend keine Allgemeingültigkeit. Dem Publikum bleibt es selbst überlassen, sich innerlich Aussagen anzuschließen oder

diese auch abzulehnen. Die Kategorie der Glaubwürdigkeit spielt hier eine untergeordnete Rolle, Ziel wäre eher ein inhaltlicher und emphatischer Nachvollzug des Gesagten.

In Bezug auf die Geschichtsvermittlung kann erwähnt werden, dass eine Auseinandersetzung mit den drei beschriebenen Zeitebenen den aktuellen Zielsetzungen der Gedenkstättenpädagogik entspricht (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010a: 10).

4.4 Biographisches Theater

Das Projektbeispiel kann neben den bereits beschriebenen ortsspezifischen und dokumentarischen Aspekten zu einem Teil dem biographischen Theater zugeordnet werden. Das biographische Theater wird hier in Anlehnung an das Modell von Norma Köhler beschrieben, dabei handelt sich um ein explizit theaterpädagogisches Modell (vgl. Köhler, 2009: 11). Die Beschreibung in diesem Abschnitt fokussiert dabei besonders auf den Prozess der Materialgenerierung sowie einige weitere zentrale Aspekte.

4.4.1 Definition

Bereits in den 20er Jahren begann Jakob L. Moreno mit Formen des biographischen Theaters zu arbeiten, aus welchen er schließlich die Therapiemethoden des Sozio- und Psychodramas entwickelte (vgl. Köhler, 2009: 31). Insbesondere in den 70er Jahren entstanden im Kontext der soziokulturellen Bewegung biographische Theaterprojekte mit nicht-professionellen Spieler_innen (vgl. ebd.). Kennzeichnend für diese war häufig ein hohes Maß an politischem und emanzipatorischem Anspruch, welcher in dem Versuch mündete, durch die Aufführungen dem Publikum in aufklärerischer Absicht, eine eindeutige Botschaft zu vermitteln (vgl. ebd.: 32). Zeitgleich wandten sich auch avantgardistische Kunstformen wie die Performance-Art und das Tanztheater biographiezentrierten Verfahren zu (vgl. ebd.). Seit Anfang der 90er Jahre ist zu beobachten, dass professionelle Theatermacher_innen immer häufiger mit nicht-professionellen Darsteller_innen auf der Bühne arbeiten, indem sie diese als „Experten des Alltags“⁸, als Träger_innen ihrer persönlichen Biographie und besonderer Lebenserfahrungen inszenieren (vgl. ebd.: 38 f.).

⁸ Der Begriff „Experten des Alltags“ wurde durch das Regie-Team „Rimini Protokoll“ geprägt, welches zu den bekanntesten Vertretern dieser Arbeitsweise zählt (vgl. Dreyse/ Malzacher, 2007).

Der Begriff der Biographie wird hier verstanden als Form der Lebensbeschreibung eines Subjektes, welche „mit der Reflektion eigener Wachstums- und Entwicklungsprozesse verknüpft ist und darüber mit der Frage nach der eigenen Identität verbunden.“ (ebd.: 17) Norma Köhler beschreibt ein dreidimensionales Verständnis von Biographie als Prozess, Produkt und Potential (vgl. ebd.: 20). Die Prozessualität verweist auf die Unabgeschlossenheit und Veränderbarkeit von Lebensgeschichte. Die Produktdimension beschreibt Formen von Biographie, wie sie für andere sichtbar gemacht werden in Form von Erzählungen, Lebensläufen und anderen Darstellungsverfahren (vgl. ebd.: 21). Durch Biographieentwürfe können Prozesse der Bewusstwerdung, Veränderung und Erweiterung eigener Selbst- und Lebenskonzepte angestoßen werden, welche das Potential bewusster, eigenverantwortlicher, zielgerichteter Lebensführung in sich tragen und somit in die Gegenwart und Zukunft von Subjekten hinein wirken. Dieses Potential wird auch als ‚Biographizität‘ im Sinne einer Kompetenz beschrieben (vgl. Ahlheit, 2003 :16).

Das biographische Theater stellt die Biographien der Spieler_innen in den Mittelpunkt der inhaltlichen und ästhetischen Gestaltung, verhandelt sie also explizit auf der Bühne (vgl. Köhler, 2009: 14). In diesem Zugang liegt ein wesentlicher Unterschied zum traditionellen, dramenzentrierten Theater, in welchem die biographischen Erfahrungen der Darsteller_innen lediglich indirekt zur Ausgestaltung einer Rolle genutzt werden. Indem das biographische Theater die persönlichen Lebensgeschichten konzeptionell ins Zentrum stellt, kehrt es das dichotome Verhältnis von Rollen- und Selbstdarstellung um (vgl. ebd.: 20).

Ausgangspunkt biographischer Theaterarbeit ist die Materialsammlung, in der Geschichten, Erinnerungen, Positionen und Selbstbilder von Spieler_innen durch unterschiedliche Methoden und Arbeitsweisen sichtbar gemacht bzw. generiert werden (vgl. ebd.: 23). Auf diesen Arbeitsschritt geht der folgende Abschnitt 4.4.2 genauer ein. Die Aufgabenstellungen, welche durch die Spielleiter_innen zur Materialgenerierung gestellt werden sowie die spezifische Zusammensetzung der Gruppe haben dabei großen Einfluss auf den Charakter des entstehenden Materials (vgl. ebd.: 26). Je nach Art des entstehenden Materials und der inhaltlichen sowie dramaturgischen Ausrichtung des Projekts können jeweils Übereinstimmungen oder Divergenzen der biographischen Erzählungen thematisiert und betont werden. Das „Ensemble kann als Einheit geteilter Werte und Deutungsmuster oder aber als Individuen mit unterschiedlichen Weltzugängen“ (ebd.: 27) präsentiert werden. Norma Köhler unterscheidet in ihrer Analyse in kollektivierende, wir-bezogene und individualisierende, ich-bezogene Verfahren und ordnet erstere stärker der Theaterpädagogik, letztere eher den Arbeiten der ‚freien Szene‘ zu

(vgl. ebd.: 42). Diese Trennung erscheint für Analysen und Konzeptionen biographischer Projekte als durchaus hilfreich, in der Praxis sind jedoch Projekte denkbar, in denen es sich umgekehrt verhält oder beide Varianten im Rahmen einer Inszenierung aufgehoben sind.

Ein spezifisches Potential biographischer Theaterarbeit für die Spieler_innen liegt in dem Umstand begründet, dass sie während des Projekts und im Rahmen der Aufführungen gleichzeitig Biographieträger_innen und -gestalter_innen sind. Zur Verkörperung der eigenen biographischen Erinnerungen und Geschichten vor einem Publikum bedarf es der Abstandnahme vom und der Reflexion des eigenen Selbstbildes. Die aus diesem Prozess resultierende ästhetische Erfahrung von Minimaldifferenz kann als „engmaschiges Wechselspiel von Involviertheit und Distanznahme“ (ebd.: 123) beschrieben werden, welches auch auf den Identitätswurf von Spieler_innen einwirkt.

4.4.2 Generierung von biographischem Material

Der biographische Anteil des Projekts „Warum. Erinnern“ bezieht sich auf die eigenen, persönlichen und familiengeschichtlichen Hintergründe und die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Thema des Nationalsozialismus. Es handelte sich also um eine klare, biographische Fokussierung auf ein konkretes Thema (vgl. Köhler, 2009: 113). Ausgangspunkt und Motivation für diesen Zugang war die Annahme, dass eine reflexive Annäherung an ein historisches Geschehen biographische Prozesse einschließen sollte (vgl. Wrochem, 2010: 60). Dies gilt für die Auseinandersetzung mit dem Faschismus in der deutschen Gesellschaft, dem Land der Täter, in besonderer Weise. Außerdem sind persönliche Erfahrungen ein wesentlicher Faktor für das Interesse an Geschichte (vgl. Messerschmidt, 2016 :19). Auch aus diesem Grund erscheint ein Anknüpfen an diese Erzählungen im Rahmen des Projektes als sinnvoll.

Eine heterogene Gruppe eignet sich dabei in besonderem Maße, um einen multiperspektivischen Blick auf die Geschichte und die Gegenwart zu entwickeln (vgl. Wrochem, 2010: 60). Auf diesen Aspekt wurde bereits in Abschnitt 2.3 genauer eingegangen. In der Phase der Materialsammlung kamen sowohl kollektivierende als auch individualisierende Verfahren zur Anwendung. Diese Arbeitsweisen werden im Folgenden genauer beschrieben.

4.4.2.1 Selbstpositionierungen

Eine Form, um innerhalb von Gruppen kollektive und individuelle Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Erinnerungsgemeinschaften und sozialen Gruppen sichtbar zu machen, soll hier

als *Selbstpositionierung* beschrieben werden. Sie geht zurück auf das Soziogramm oder die soziometrische Befragung, welche durch den Sozialpsychologen Jacob L. Moreno bereits in den 30er Jahren entwickelt wurde (vgl. Schmidt-Grunert, 2009: 128). Durch gezielte themenspezifische Fragen, zu denen sich Teilnehmer_innen räumlich in Beziehung setzen, in dem sie aufstehen oder sich an einen bestimmten Ort im Raum stellen und damit Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, werden Zugehörigkeiten sichtbar (vgl. Eckmann, 2010: 64). Im Kontext des Projekts „Warum. Erinnern“ wurden der Gruppe unter anderem die Fragen gestellt:

- Wer hatte Eltern oder Großeltern, die den 2. Weltkrieg miterlebt haben?
- In wessen Familie wurde viel über den Nationalsozialismus gesprochen, in welcher kaum?
- Wer wurde außerhalb von Deutschland geboren, wer innerhalb?
- Wer gehört selbst einer diskriminierten Minderheit an?

Die Fragen sind je nach Gruppe und Kontext variierbar. Nach einer Weile können auch die Teilnehmer_innen selbst Fragen an die Gruppe stellen. Wichtig ist jedoch der Hinweis, dass eine Positionierung immer freiwillig erfolgt und jederzeit die Option besteht, sich nicht zu positionieren. Durch die Übung entsteht ein Bild der Gruppe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden sichtbar. Zugleich reflektieren die Teilnehmer_innen ihre persönlichen Zugehörigkeiten. Auch wird erkennbar, dass Menschen häufig unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten in sich vereinen und in verschiedenen Kontexten einmal zur Mehrheit, ein anderes Mal zur Minderheit gehören können (vgl. ebd.: 66).

Aus künstlerischer Perspektive haben die sich während der Übung ergebenden Bewegungen und Bilder sowie die sichtbaren Entscheidungen und Entscheidungsschwierigkeiten beim Positionieren bereits szenisches Potential.

4.4.2.2 Biographische Erfahrungen und Familiengeschichten

Eine eher kollektivierende Arbeitsweise wurde in Bezug auf die Thematisierung persönlicher Erfahrungen mit dem Thema des Nationalsozialismus angewandt. Im ersten Schritt bekamen die Teilnehmer_innen die Aufgabe, sich in Zweier- oder Dreiergruppen gegenseitig zu erzählen welche Erfahrungen sie beispielsweise im Kontext von Schule oder Familie in Bezug auf die Thematisierung des NS gemacht hatten. Sie wurden explizit dazu aufgefordert, nicht nur zu erzählen was oder worüber gesprochen wurde, sondern auch *wie* dies geschah. In einem weiteren Arbeitsschritt sollten sie in denselben Gruppenkonstellationen kleine szenische Ent-

würfe erarbeiten und diese im Anschluss präsentieren. Es war ihnen freigestellt, sich für die Darstellung einer bestimmten Erzählung zu entscheiden, mehrere zu integrieren oder auch verallgemeinernd zu abstrahieren. Die Ergebnisse waren entsprechend vielfältig und reichten von eher fiktiv-szenischen über dialogische bis hin zu performativ-erzählenden Formaten. Diese ersten Entwürfe bildeten eine wichtige Grundlage für die spätere Inszenierung.

4.4.2.3 Ungestellte Fragen - Automatic Writing

An die familiären Erzählungen, auf welche sich die Spieler_innen in der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Übung besonders bezogen hatten, wurde in der folgenden Probe nochmals angeknüpft. Um die eigenen Geschichten noch einmal kritisch zu reflektieren, wurde gemeinsam ein Ausschnitt aus dem Buch „Opa war kein Nazi“ (Welzer/ Moller/ Tschuggnall, 2002) gelesen und darüber diskutiert. Es handelt sich um die Veröffentlichung einer Studie, welche untersucht, wie in deutschen Familien über die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust gesprochen wird, welche Auffassungen, Bilder und Vorstellungen darüber existieren und wie diese intergenerationell weitergegeben werden. Die Studie basiert auf umfangreichen Interviews. In der Einleitung heißt es: „In diesen Gesprächen werden insgesamt 2535 Geschichten erzählt. Nicht wenige verändern sich auf dem Weg von Generation zu Generation so, dass aus Antisemiten Widerstandskämpfer und aus Gestapo-Beamten Judenbeschützer werden.“ (ebd.: 11) Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Nachkriegs- und insbesondere die Enkelgenerationen zwar umfassend über die Geschichte des Nationalsozialismus und den Holocaust informiert sind, dieses Wissen gegenüber der eigenen Familiengeschichte jedoch ausblenden (vgl. ebd.: 13).

Die Beschäftigung mit Auszügen der Studie wurde als Impuls für eine Schreibaufgabe im Stil des Automatic Writing⁹ genutzt. Die Teilnehmer_innen sollten sich zusätzlich eine von zwei zur Auswahl stehenden Überschriften aussuchen. Als Titel möglich war entweder ‚Die ungestellten Fragen‘ oder ‚Die blinden Flecken‘. Diese zweite Aufgabenstellung kann als eher individualisierendes Verfahren beschrieben werden. Es sollte den Teilnehmer_innen potentiell einen Raum geben, um über das Ungesagte, das Nicht-Wissen, die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit in den eigenen familiären Erzählungen nachzudenken. Die Möglichkeit des anschließenden Lesens der Texte vor der Gruppe war freiwillig, wurde jedoch von allen Teil-

⁹ Das Automatic Writing ist eine typische Arbeitsweise der Situationisten und basiert auf der Idee, assoziativ, so schnell wie möglich und ohne abzusetzen drauflos zu schreiben, um einen Schreibfluss herzustellen und innere Mechanismen der Zensur zu umgehen (vgl. Gooding, 1991: 17).

nehmer_innen wahrgenommen. Ausschnitte dieser Arbeit flossen ebenfalls in die spätere Inszenierung mit ein.

4.4.3 Schutzmechanismen

In biographischen Projekten sind Biographiearbeit und Theaterarbeit identisch, daraus ergibt sich ein besonderes soziales Potential im Rahmen der ästhetischen Orientierung (vgl. Köhler, 2009: 14). Durch den nicht nur beschreibenden, sondern auch konstruierenden Charakter der Arbeit in Bezug auf die biographischen Selbstentwürfe der Teilnehmer_innen ergibt sich jedoch für die Spielleitung ein hohes Maß an Verantwortung und ein besonderer Bedarf an Sensibilität. Notwendig ist eine wertschätzende, respektvolle Haltung gegenüber den Lebensgeschichten der Teilnehmer_innen und eine Achtsamkeit gegenüber ihren Intimitätsgrenzen (vgl. ebd.: 129). Insbesondere zu Beginn von Materialsammlungen, welche sich auf emotional negativ besetzte, belastende oder gesellschaftlich hoch aufgeladene Themen beziehen, sollte die Annäherung eher vorsichtig geschehen (vgl. ebd.: 53). Dies bedeutet, sich Themenfeldern auf indirektem Wege, mit Hilfe von emotionalen Abstandhaltern und Schutzmechanismen zu nähern (vgl. ebd.: 136). Dazu gehört auch, im Verlauf des Prozesses immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmer_innen jederzeit die Möglichkeit haben, Übungen zu unterbrechen oder ganz abzubrechen. Ebenso dürfen keine therapeutischen Versprechungen gemacht werden.

Die Möglichkeit eines Veto-Rechts für die Spieler_innen muss auch für die Auswahl des Materials, welches für die Aufführungen genutzt werden soll, gelten (vgl. ebd.). Die Beteiligten müssen sich sicher fühlen und ein Verständnis für ihre Wirkung im Rahmen der Aufführung entwickelt haben. Auch der Schutz ihrer Privatsphäre liegt in der Mitverantwortung der Leitung (vgl. ebd.).

5 Strategien der Darstellung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die unterschiedlichen Theaterformen mit besonderem Fokus auf den Arbeitsprozess sowie teilweise auf dazugehörige pädagogisch-didaktische Überlegungen dargelegt. Im nun folgenden Kapitel werden unterschiedliche Mittel der Darstellung am Beispiel des Projekts „Warum. Erinnern“ beschrieben und analysiert. Zuvor wird in Abschnitt 5.1 auf die Debatte über die Problematik von künstlerischen Darstellungen von

Massenverbrechen des Nationalsozialismus, insbesondere des Holocaust, eingegangen. In Abschnitt 5.2 erfolgt eine kurze Begründung zur Auswahl der Szenen und Anmerkungen zu ihrer Analyse. Der Abschnitt 5.3 behandelt den Umgang mit Bühne und Kostüm.

5.1 Problematisierung der Darstellbarkeit - Darstellungsverbote

Theaterprojekte, welche sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Bedeutung dieser als „Zivilisationsbruch“ (Diner, 1988: 9) beschriebenen Phase der deutschen Geschichte beschäftigen, müssen sich mit der Debatte über die Problematisierung künstlerischer Darstellungsformen der nationalsozialistischen Massenverbrechen, insbesondere des Holocaust, auseinandersetzen. Hier können nur ansatzweise und verkürzt einige zentrale Positionen und Fragestellungen angedeutet werden.

Schon 1949, kurz nach der Rückkehr aus dem Exil, veröffentlichte Adorno sein Essay „Kulturkritik und Gesellschaft“ (Adorno, 1977a), in welchem er die bekannte und viel diskutierte Aussage „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ (ebd.: 30) postulierte. Die unterschiedlichen Deutungen des Satzes variieren bis heute zwischen der radikalen Auslegung im Sinne eines Darstellungsverbots und der Deutung als provokativer Übertreibung. Die Problematik der Darstellung beginnt jedoch nicht erst im Bereich künstlerischer oder fiktionalisierter Darstellungsweisen. Die deutsche Sprache selbst steht unter Verdacht, als Sprache der Täter_innen im Schreiben und Erzählen über die Verbrechen des NS die nationalsozialistische Sprechweise zu reproduzieren (vgl. Hildberg/ Söllner, 1988: 194).

Die Frage der Darstellbarkeit betrifft auch die Orte des kollektiven Erinnerns in Form von Denkmälern¹⁰ im öffentlichen Raum und die Ausstellungen in Gedenkstätten (vgl. Müller-Schöll, 2010: 1). So sind beispielsweise die Photographien und Filme, welche 1945 bei der Befreiung der Konzentrationslager aufgenommen wurden, zentrale Beweise des Grauens und entsprechend Bestandteil von Dokumentationen und Ausstellungen. Zu fragen ist jedoch, ob die meist anonym abgebildeten Menschen, deren teilweise nackte Körper von Hunger, Folter und Elend gezeichnet sind, durch die öffentliche Ausstellung nicht ein weiteres Mal ihrer Würde beraubt werden (vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich, 2010c: 163). Ebenso verhält es sich mit den visuellen propagandistischen Selbstinszenierungen der Nazis in Form von Filmen und Fo-

¹⁰ Als Beispiel sei hier die jahrelange gesellschaftliche Debatte über das, schließlich nach dem Entwurf von Peter Eisenmann realisierte, „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin genannt (vgl. Müller, 2010).

tos. Sie bergen die Gefahr der Reproduktion einer faschistischen Ästhetik, welche auch heute noch wirkmächtig sein kann (vgl. Sternfeld, 2013: 169).

Aus der Grundfrage, wie das unvorstellbare Ausmaß des Grauens durch den bürokratisch organisierten, industriellen Massenmord samt seiner wahnhaften Irrationalität dargestellt werden kann, ergibt sich die „Aporie von Auschwitz“ (vgl. Zimmermann, 2010: 6), der selbst die überlebenden Zeitzeug_innen nicht entkommen. Das Verbrechen lässt sich in seiner Gesamtheit nicht fassen, dennoch müssen, wenn die Geschichte nicht vergessen werden soll, Vorstellungen erzeugt und Darstellungen gewagt werden (vgl. Schulte, 2010: 1). Entsprechend müssen Theaterprojekte, welche sich mit den Verbrechen des Nationalsozialismus beschäftigen, diese Problematik im Prozess kritisch reflektieren und in ihre Inszenierungen integrieren. Um angemessene Formen der Darstellung zu entwickeln, gehört neben der inhaltlichen Auseinandersetzung nach Möglichkeit auch der Kontakt und die Zusammenarbeit mit Zeitzeug_innen und ihren Angehörigen sowie mit Organisationen von Verfolgten und Opfern des NS.

5.2 Anmerkungen zur Auswahl der Szenen und ihrer Analyse

In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden die unterschiedlichen Darstellungsstrategien des Theaterstücks „Warum. Erinnern“ anhand beispielhafter Szenen und Ausschnitte analysiert. Es handelt sich um eine produktorientierte Untersuchung, welche insbesondere vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt 5.1 thematisierten Darstellungsproblematik stattfindet. Die Auswahl der Szenen erfolgte im Hinblick auf die Forschungsfrage, mit welchen Darstellungsmitteln theaterpädagogische Inszenierungen in NS-Gedenkstätten arbeiten können. Ziel ist die Beschreibung eines exemplarischen, möglichst variantenreichen Spektrums von Darstellungsstrategien, ohne jedoch Vollständigkeit zu behaupten.

Jede Szene wird zunächst einzeln beschrieben, im Anschluss erfolgt die jeweilige Analyse der gewählten Strategie. Grundlage der Untersuchung sind Besuche der drei Aufführungen sowie der öffentlichen Generalprobe. Als Erinnerungsmittel dient zusätzlich eine Videoaufzeichnung der Vorstellung vom 28.06.2016. Im Rahmen dieser Arbeit kann keine umfassende theaterwissenschaftliche Analyse des Stücks geleistet werden. Dennoch erscheinen an dieser Stelle einige methodische Anmerkungen zur Aufführungsanalyse als sinnvoll.

Konstituierendes Moment für den Charakter von Aufführungen ist die leibliche Ko-Präsenz von Performer_innen und Zuschauer_innen, ihre gemeinsamen Begegnungen und Interaktionen (vgl. Fischer-Lichte, 2004: 11). Es existiert entsprechend keine objektive Position, aus

welcher heraus die als „flüchtig und transitorisch“ (vgl. ebd.: 14) zu beschreibende Aufführung analysiert werden könnte. „Die Subjektivität stellt die grundlegende Bedingung jeder Analyse dar. Sie ist jedoch nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln.“ (Fischer-Lichte, 2010: 73)

Der Begriff der Inszenierung umfasst die intendierte, geplante performative Hervorbringung von Materialität. Er muss vom Begriff der Aufführung unterschieden werden. Die Aufführung umfasst nicht lediglich intendierte, sondern sämtliche in ihrem Verlauf performativ hervorgebrachte Materialität, also auch unerwartete Reaktionen, Zufälle oder Unfälle (vgl. Fischer-Lichte, 2004: 15). Im Unterschied zur Inszenierung ist das Ereignis der Aufführung einmalig und nicht wiederholbar (vgl. ebd.: 23). Die Vielschichtigkeit von Aufführungen, ihre räumlichen Dimensionen oder die leiblichen Erfahrungen von Zuschauer_innen lassen sich auch durch Aufführungsdokumentationen in Form von Videoaufnahmen nicht oder nur unzureichend festhalten und vermitteln (vgl. Fischer Lichte, 2001: 242).

5.3 Den Ort sprechen lassen

An dieser Stelle wird das Konzept von Bühne und Kostüm beschrieben. Dieser Aspekt wird bezogen auf den Teil der Inszenierung, welcher im Inneren des Gedenkortes stattfanden.

Wie bereits in Abschnitt 3.1 erwähnt, ist davon auszugehen, dass nicht der Ort selbst Geschichten und Emotionen hervorruft (vgl. Wrochem, 2010: 62). Erst das Vorwissen von Besucher_innen und die im Gedenkort durch die Ausstellung, eine Führung oder eben ein Theaterstück neu gewonnenen Informationen ermöglichen ein Erleben des Ortes im Sinne eines Auseinandersetzungs- und Erkenntnisprozesses (vgl. ebd.). Dieser führt potentiell zu Veränderungen des Geschichtsbewusstseins der Besucher_innen sowie der daran anknüpfenden, individuellen Geschichtsnarrative (vgl. ebd.). Um Zuschauer_innen diesen Erfahrungsprozess zu ermöglichen und durch Informationen und Erzählungen den Ort „zum sprechen zu bringen“ (Pinkert, 2009: 21), erscheint es als zielführende Strategie, auf massive Bühnenbilder oder größere Mengen an Requisiten zu verzichten (vgl. Deutsch-Französisches Jugendwerk; Gegen Vergessen - Für Demokratie e. V.). In der Inszenierung „Warum. Erinnern“ wurde in die Räume durch die jeweilige Bestuhlung eingegriffen. In der ersten Szene im Flur wurde lediglich mit Taschenlampen gearbeitet, welche in einem Moment der Dunkelheit zur Untersuchung der Kellerwände eingesetzt wurden. Im ersten Haftraum kam neben Papier, von welchem die Spieler_innen Teile ihrer Texte ablesen, zusätzlich ein Overhead-Projektor und eine Schwarzwälder-Kirschtorte zum Einsatz. Das Licht des Overhead-Projektors diente den Spieler_innen als Bühnenlicht, außerdem konnten mit seiner Hilfe Szenen-Ankündigungen auf die

Wand geschrieben bzw. projiziert werden. Am sichtbarsten wurde der Projektor genutzt, um während der Darstellung einer zeitlichen Chronologie politischer Ereignisse des Jahres 1933 passende historische Bilder an die Wand zu werfen. Bei der Nutzung von Bildmaterial stellt sich die Frage, ob es legitim und angemessen ist, in einem Gedenkort für die Opfer teilweise propagandistische Fotos der Täter_innen auszustellen. In der Inszenierung „Warum. Erinnern“ wurde sich dafür entschieden, das Material wurde jedoch im Rahmen der Aufführung als propagandistisch benannt. Diese Szene wird in Abschnitt 5.6.1 genauer beschrieben. Außerdem wurde sichergestellt, dass die Projektionen dieser Bilder nicht direkt auf Teile der Dauerausstellung fielen. Es sollte verhindert werden, dass Bilder von Opfern durch sie verdeckt werden.

Neben den Taschenlampen und dem Overhead-Projektor wurden keine weiteren zusätzlichen Lichtquellen installiert, um den Charakter des Gedenkortes nicht stärker zu verändern.

Im Sinne der in Abschnitt 4.1 beschriebenen performativen Spielhaltung, dem Auftreten der Spieler_innen als sie-selbst, wurde auf spezifische Kostüme verzichtet. Die Darsteller_innen trugen selbstgewählte, private Kleidung. Im Sinne eines ehrenden Gedenkens an das Leid der Opfer wurden eher gedeckte Farben gewählt sowie geschlossene Schuhe, verdeckte Beine und lange Oberteile.

5.4 Strategien der Distanznahme im Gestus des Zeigens

Wie bereits mehrfach beschrieben, gilt es, insbesondere bezogen auf die Geschichte des Nationalsozialismus, Identifizierungen und Fiktionalisierungen zu vermeiden. Dies bedeutet für die Spieler_innen eine sichtbare Distanz zu dem historischen Gegenstand zu erzeugen. Hierfür eignet sich unter anderem die Technik der Verfremdung, die Herstellung des sogenannten V-Effekts, welchen Bertold Brecht für sein Konzept des epischen Theaters entwarf (vgl. Roselt, 2009a: 274). Auf diesen Ansatz verweisen auch bereits existierende Konzepte, welche mit theatralen Mitteln im Kontext der Gedenkstättenpädagogik arbeiten (vgl. Deutsch-Französisches Jugendwerk). Im Folgenden werden drei unterschiedliche Strategien der Distanznahme beschrieben.

5.4.1 Aussagen von Zeitzeug_innen lesen

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 37:52 - 49:53)

Das Publikum folgt den Spieler_innen in das Archiv des Gedenkortes. Bereits zum Ende der vorhergegangenen Szene wurde angekündigt, dass in der folgenden Szene Ausschnitte aus Haftberichten gelesen werden würden. Der kleine Raum ist eng bestuhlt, die Zuschauer_innen haben die Möglichkeit, sich am in der Mitte stehenden Tisch oder entlang der Wände zu platzieren. Die Spieler_innen stehen zu Beginn vor ihren Stühlen und halten schwarze Mappen mit den Haftberichten in den Händen. Die klassische Trennung von Spielenden und Zuschauenden wird in dieser Szene aufgelöst, die Spieler_innen sind im Publikum, am Tisch und an den Wänden verteilt. Die körperliche Nähe erzeugt eine eher bedrückende Atmosphäre aber auch ein hohes Maß an Intimität. Sobald Ruhe einkehrt, beginnen die Spieler_innen der Reihe nach zu sagen, welchen Haftbericht sie lesen und wann dieser entstanden ist. Im Anschluss setzen sie sich auf ihren Platz und beginnen mit einer gut zehnminütigen Improvisation, in welcher sie abwechselnd kurze Abschnitte der Berichte lesen. Die Dramaturgie folgt dabei einer zeitlichen Chronologie. Die Spieler_innen beginnen mit dem Lesen von Situationen über Verhaftungen, der anschließenden Ankunft am Gefängnis und der Beschreibung des Hauses von außen. Es folgen eher sinnliche Beschreibungen vom Inneren des Kellers, den Bedingungen der Haft sowie Schilderungen von Gewalt und Folter. Zusätzlich werden widerständige und solidarische Handlungen, mit denen sich die Inhaftierten gegen ihre Bewacher zur Wehr setzten, gelesen. Die Beschreibungen enden mit Situationen von Entlassungen und der Rückkehr nach Hause zu den jeweiligen Angehörigen. Die Haltung der Spieler_innen beim Lesen ist aufgrund der Improvisations-Situation sehr konzentriert. Das Lesen erfolgt eher im Sinne eines entdeckenden Lesens, Einfühlung und Identifikation werden vermieden.

Das Darstellungsmittel des puren, sichtbaren und entdeckenden Lesens, „in der Haltung des Staunenden und Widersprechenden“ (Brecht, 2005: 280), kann als Mittel der größten Distanznahme beschrieben werden. Der Text wird durch seine Anwesenheit in Form von Papier deutlich als Zitat markiert, die Einfühlung wird durch die Spielhaltung der Darsteller_innen vermieden (vgl. ebd.: 281). Dies kann mit Brecht als Mittel des „Verfremdungseffekts“ (ebd.: 278) beschrieben werden. Mit ihm verfolgt das epische Theater das Ziel, bei den Zuschauer_innen eine kritische und untersuchende Haltung zu erzeugen (vgl. ebd.). Im „deutlichen Gestus des Zeigens“ (ebd.: 279) wenden sich die Spieler_innen zu Beginn der Szene direkt an das Publikum, entsprechend wird keine Form von Magie oder Illusion auf Seiten des Publikums erzeugt (vgl. ebd.). Es bleibt der einzelnen Zuschauer_in überlassen, sich gegenüber den Texten emotional zu öffnen oder eher reflexiv und distanziert zuzuhören.

Im Gegensatz zu dieser distanzierenden Technik der Annäherung an Texte von Zeitzeug_innen stehen psychologisierende Darstellungsformen, welche, im Versuch ein hohes Maß an Authentizität zu erzeugen, auf Verringerung der Distanz zwischen Dargestelltem und Darstellung abzielen (vgl. Schulte, 2010: 2). Derartige Formen behaupten implizit ein „so war es oder so sah es aus“ (ebd.). Diese Form der Darstellung ist in Hinblick auf die bereits in Abschnitt 5.1 beschriebene Problematik der Darstellbarkeit als unangemessen abzulehnen.

5.4.2 Szenisches Spiel

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 04:52 - 05:25)

Die Szene spielt im Flur, während die Geschichte der Erforschung und Wiederentdeckung des Gedenkortes durch die Geschichtsinitiative beschrieben wird. Konkret geht es um die Befragung eines Hausmeisters, welcher seit langem auf dem ehemaligen Kasernengelände wohnte und arbeitete. Zwei Spielerinnen laufen von hinten nach vorne durch den Flur und positionieren sich in körperlich neutraler, entspannter Haltung nebeneinander mit Blick zum Publikum. Die links stehende Spielerin spricht mit Blick zum Publikum: „Der Hausmeister sagt“. Sie kündigt damit die Aussage des Hausmeisters an. Daraufhin verändert die zweite Spielerin deutlich ihre körperliche Haltung, indem sie ihre Arme über der Brust verschränkt. Sie spricht nun aus der Position des Hausmeisters mit starkem Berliner Dialekt: „Wattn? Da war nüscht. Also. Da ist vielleicht mal jemand verprügelt worden. Aber, sonst war da jarnüscht.“ Daraufhin sagt die immer noch neutral dastehende Spielerin zum Publikum: „Niemand scheint etwas zu wissen.“ Im Anschluss löst die Darstellerin des Hausmeisters ihre körperliche Haltung auf und die beiden Spielerinnen wenden sich einander zu. Sie bäugeln sich zunächst misstrauisch gegenseitig und wenden sich dann zu den im hinteren Teil des Flures stehenden Mitspieler_innen um. Die misstrauischen Blicke setzen sich innerhalb der Gruppe fort, bis alle Spieler_innen sich nach und nach in die Kellerräume zurückziehen und die Türen hinter sich schließen.

Die in dieser Szene verwendete Spielweise kann ebenfalls als verfremdete Darstellung im Gestus des Zeigens beschrieben werden. Zwar findet im Moment der Hausmeisterdarstellung selbst eine körperliche und emotionale Einfühlung in die fiktive Figur des Hausmeisters statt, jedoch ohne das Publikum in eine Form der Illusion zu versetzen (vgl. Brecht, 2005: 279). Die der Aussage des Hausmeisters vorangestellte Ansage „Der Hausmeister sagt“ spricht ihn in der dritten Person an und wirkt auf ähnlich distanzierende Weise wie das Mitsprechen einer Regie-Anweisung (vgl. ebd.: 281). Der Gestus des Zeigens entsteht jedoch insbesondere durch das öffentliche Ein- und Aussteigen der Darstellerin in die Rolle des Hausmeisters. Hierdurch stellt sich ebenfalls eine Form der Distanz zu dem vergangenen Ereignis, von welchem in der Szene berichtet wird, ein.

5.4.3 Erzählen aus dem Hier und Jetzt

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 01:36 - 02:30)

Zu Beginn des Stücks stehen die Darsteller_innen vor den geöffneten Türen des Flurs, ihre Körper werden von den jeweils hinter ihnen befindlichen Türen eingerahmt. Die im vorderen Bereich des Kellers stehenden Darsteller_innen sind für das Publikum bereits sichtbar, weiter hinten positionierte Spieler_innen werden durch diese jedoch verdeckt. Nach einigen eher philosophischen Fragen (vgl. Anhang 1: 2) gehen die Spieler_innen durch ihre jeweiligen Türen in die unterschiedlichen Räume. Dieser Vorgang beginnt bei den bereits sichtbaren Spieler_innen im vorderen Bereich des Flurs und setzt sich nach hinten fort. So werden immer wieder neue Spieler_innen sichtbar und verschwinden nach einem kurzen Moment in den Ausstellungsräumen. Schließlich sind alle Spieler_innen verschwunden und das Publikum hat zum ersten Mal freie Sicht in die lange Flucht des Kellerflurs. In diese Situation hinein erklingen nacheinander die Stimmen von drei Spieler_innen. Sie führen durch die geschlosse-

nen Türen in den Ort und seine Geschichte ein. Der Text lautet: „Wir befinden uns in einem Keller auf dem ehemaligen Kasernengelände eines der preußischen Eisenbahnregimenter. Hier befand sich von März bis Dezember 1933 ein frühes Konzentrationslager unter Führung der SA-Feldpolizei. Inhaftiert und gefoltert wurden vor allem politisch Andersdenkende, Antifaschist_innen, Mitglieder der KPD, Gewerkschafter_innen, kritische Schriftsteller_innen sowie Jüdinnen und Juden. Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wird hier eine Wärmestube für obdachlos Gewordene eingerichtet. Ab den 50er Jahren werden die Kellerräume privat vermietet an ansässige Unternehmen und die Bewohner_innen des Hauses.“ (Vgl. Anhang 1: 2)

Die Ansprache mit dem Personalpronomen „wir“ zu Beginn des ersten Satzes konstruiert eine Gemeinschaft aller Anwesenden und weist explizit auf die „leibliche Ko-Präsenz“ (Fischer-Lichte, 2004: 11) von Performer_innen und Publikum im Moment der Aufführung hin. Es wird kein fiktionaler Ort beschrieben, sondern der reale Ort als „Keller“ benannt, welcher zugleich in seiner konkreten Materialität und seiner aktuellen Gestaltung als Gedenkort für die Zuschauer_innen sichtbar ist. Durch diese, der geschichtlichen Erzählung vorangestellten Feststellungen, die Betonung der Real-Situation im „Hier und Jetzt“ (vgl. Lehmann, 2005: 178), wird auf das Ereignis, die (soziale) Situation der Aufführung selbst verwiesen und dadurch die Distanz zur Vergangenheit dargestellt. Diese Grundannahme und Erzählposition wird die gesamte Aufführung hindurch beibehalten und es wird immer wieder auf sie rekurriert.

5.5 Abstraktes konkret werden lassen

Die in den folgenden beiden Abschnitten behandelten Szenen beschreiben die politisch-historischen Vorgänge des Jahres 1933. Es handelt sich um den Zeitraum, in welchem der Keller durch die SA-Feldpolizei als Gefängnis genutzt wurde. Der erste Abschnitt 5.5.1 behandelt die Szene „Lecture 33/ Lexikon“ (vgl. Anhang 1: 7 ff.) in seiner Gesamtheit. Der Abschnitt 5.5.2 fokussiert auf einen Ausschnitt der Szene. Innerhalb der Szene „Lecture 33/ Lexikon“ kommt es zu zwei Unterbrechungen, in Form eines Monologs über den Inhaftierten Fritz Fränkel (vgl. Anhang 1: 8) und das Vortragen eines Gedichts (vgl. Anhang 1: 10). Diese Teile werden aus der Betrachtung ausgeschlossen.

5.5.1 Verbindung großer und kleiner Geschichte(n)

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 20:25 - 36:55)

Mittels des Overhead-Projektors wird die Projektion „Familienalbum“ durch eine Spielerin durchgestrichen und der Schriftzug „Lexikon“ groß an die Wand geschrieben. Sie spricht auch den Auftakt der Szene: „30. Januar 1933“. Ein Spieler betritt den Raum, setzt sich in die rechte Ecke auf einen Hocker und ergänzt: „Reichspräsident Hindenburg ernennt Hitler zum Reichskanzler. Die inzwischen deutschlandweit auf 400.000 Mitglieder angewachsene SA feiert die Ernennung mit einem nächtlichen Fackelzug zum Brandenburger Tor.“ Nach und

nach betreten im Lauf der Szene immer mehr Spieler_innen den Raum. Alle halten weiße Din-A4-Blätter in den Händen, auf welchen ein chronologischer Ablauf der historisch-politischen Ereignisse des Jahres 1933 zu lesen ist. Sie bewegen sich lesend durch den Raum und tragen abwechselnd die chronologischen Daten und die jeweiligen Ereignisse vor. Sobald die Daten einer Seite gelesen wurden, lassen die Spieler_innen das Blatt zu Boden fallen. So bedeckt im Laufe der Szene immer mehr Papier den dunklen Estrich des Kellers, die Spieler_innen laufen buchstäblich auf dem Boden der Geschichte herum. Parallel werden mit Hilfe des Overhead-Projektors immer wieder historische Bilder zu den jeweiligen Daten und Ereignissen an die Wand projiziert. Neben dem eher dringlichen Lesen der Daten, welche den Prozess der Machtübergabe an die Nationalsozialisten und den Prozess der Machtsicherung beschreiben, werfen die Spieler_innen immer wieder persönliche oder weiterführende Fragen ein, mit welchen sie sich teilweise auch direkt an das Publikum wenden. Diese weisen über die gelesene Information hinaus und verdeutlichen gleichzeitig Wissenslücken und Unsicherheiten. Neben den wichtigen bekannten Informationen werden immer wieder konkret datierbare Ereignisse genannt, welche sich auf das SA-Gefängnis selbst beziehen. Beispielsweise wird neben dem Bekannten durch die Nazis organisierten Boykott jüdischer Geschäfte am ersten April 1933 von der Inhaftierung des jüdischen Geschäftsmannes Mojzesz Ehrlich berichtet. Er wurde an diesem Tag verhaftet und in das SA-Gefängnis gebracht, da er ein Boykott-Plakat von seinem Laden entfernt hatte. Die Szene endet schließlich mit der Nennung des letzten namentlich bekannten Inhaftierten, Karl Klötzer, Ende November 1933. Die Hände der Spieler_innen sind nun leer, nachdem sie das letzte Blatt haben fallen lassen. Eine Spielerin fragt: „Und wie geht die Geschichte weiter?“

Die gesamte Darstellung der Chronologie inklusive der durch die Spieler_innen formulierten Fragen stellt zeitweise eine Überforderung des Publikums dar. In ihrer Fülle sind die Informationen kaum aufzunehmen. Dies verweist auf die Komplexität der historischen Ereignisse und macht zugleich sichtbar, dass eine Erzählung nie umfassend sein kann und es immer zu Vereindeutigungen im Sinne einer Reduzierung von Komplexität kommen muss (vgl. Siebeck, 2015: 376). Gleichzeitig führt es beim Publikum potentiell zu einer Verunsicherung hinsichtlich des individuellen Wissens über den Nationalsozialismus und zu einem Bewusstsein über die eigenen Wissenslücken. Das drängende, schnelle Lesen verdeutlicht zudem den rasant verlaufenden Übergang von einer Demokratie in eine Diktatur.

Exemplarisch soll hier die Nennung der Geschehnisse am 1. April genauer betrachtet werden. An dieser und weiteren Stellen der Szene kommt es zu einer Verbindung von ‚großer‘ und ‚kleiner‘ Geschichte (vgl. Siebeck, 2015: 374). Neben dem allgemein bekannten Ereignis, dem des Boykotts jüdischer Geschäfte, wird die Geschichte des jüdischen Geschäftsmanns Mojzesz Ehrlich erzählt. Dieser litt unter der durch die SA organisierte Aktion, sie führte schließlich zu seiner Verhaftung und der Folter im SA-Gefängnis Papestraße (vgl. Anhang 3: DVD I). In der Art und Weise des Vortragens stehen beide Ereignisse gleichberechtigt nebeneinander. Hierdurch wird das Verhältnis dessen, was als wichtig oder relevant erzählt wird hinterfragt, und die unbekannt und vergessenen Geschichten werden sichtbar. Die Geschichte tritt in diesem Moment als gemacht und als umkämpft in den Blick (vgl. Sternfeld,

2013: 68). Zugleich bedeutet die persönlich-biographische, an den Ort gebundene Geschichte eine Konkretisierung der allgemeinen Informationen und führt zu einer besseren Vorstellbarkeit des historischen Ereignisses und seiner Folgen.

5.5.2 Konkrete Orte

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 29:08 - 31:03)

In dieser Szene steht die Mehrheit der Spieler_innen in einem Pulk auf der linken Seite des Raumes zusammen, vier weitere Spieler_innen sitzen verteilt im Raum. Sie lesen zunächst abwechselnd Berliner Straßennamen inklusive Hausnummern, an welchen sich im Jahr 1933 ebenfalls Haft- und Folterstätten der SA befanden (vgl. Götz, 2013a: 32 ff.). Die Aufzählung umfasst über 200 Orte in allen Berliner Bezirken. In ihrem Verlauf steigert sich das Tempo des Lesens, die Spieler_innen sprechen schließlich alle gleichzeitig. Es entsteht eine laute Kakophonie aus Straßennamen, welche zum Ende der Szene wieder abschwilt.

Ebenso wie die biographische Erzählung führt die Nennung der Straßennamen zu einer örtlich-räumlichen Konkretion des nationalsozialistischen Terrors in seinen historischen Anfängen. Die Straßennamen weisen über das SA-Gefängnis hinaus in die Stadt und verdeutlichen, dass sich die Geschichte nicht auf spezifische (Gedenk-) Orte begrenzen lässt. Ebenfalls belegen sie das systematische Eingebundensein des Gefängnisses in ein Netzwerk, welches der strategischen Einschüchterung und teilweise der Ermordung des politischen Gegners diene (vgl. Götz, 2013a: 30). Ebenso wird erfahrbar, dass politische Verfolgung und Gewalt sich nicht heimlich, von Bürger_innen unbemerkt vollzog, sondern überall, in der gesamten Gesellschaft sicht- und wahrnehmbar gewesen sein muss.

Das Wiedererkennen von Straßennamen stellt einen persönlichen Bezug und Anknüpfungspunkt auf Seiten des Publikums her. Es weckt Interesse und regt vielleicht auch Zuschauer_innen an sich zu fragen, was wohl in ihrer Straße, in ihrem Haus zur Zeit des Nationalsozialismus geschehen ist.

5.6 Veröffentlichung des eigenen Forschungs- und Arbeitsprozesses

Wie bereits in Abschnitt 4.3 in Bezug auf das dokumentarische Theater beschrieben, gehört das Einbeziehen des Arbeits- und Rechercheprozesses in die Inszenierung sowie das Erzeugen von Multiperspektivität durch das Veröffentlichens von Widersprüchen zu den zeitgenössischen Inszenierungsstrategien. Diese sollen an den folgenden zwei Beispielszenen erläutert werden.

5.6.1 Quellenkritik

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 37:16 - 37:37)

Wie bereits in Abschnitt 5.5.1 beschrieben, werden im Verlauf der Szene „Lecture 33/ Lexikon“ unterschiedliche historische Fotos und Abbildungen des Jahres 1933 an die Wand projiziert. Nach dem Ende der Szene erhebt sich die Darstellerin, welche die Bilder auf dem Overhead-Projektor platziert hat, und wendet sich an das Publikum. Sie hält kurz die Folie hoch, welche scheinbar den Aufmarsch der SA vor dem Brandenburger Tor am 30. Januar 1933, dem Tag der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler zeigt und legt sie erneut auf den Projektor. Das Bild wurde zuvor im Kontext dieses Datums verwendet. Jetzt weist die Spielerin das Publikum darauf hin, dass es sich bei dem bekannten Bild nicht um ein Foto jenes genannten Tages handelt, sondern um eine Nachstellung, welche die Nazis im Sommer 1933 im Zuge von Dreharbeiten für einen Propaganda-Film inszenierten (vgl. Fetcher, 2013). Die Originalaufnahmen des 30. Januars eigneten sich nicht für eine nachträgliche Mythologisierung des Ereignisses. Nach dieser Aufklärung kündigt die Spielerin an, dass die Aufführung im Archiv des Gedenkortes fortgeführt wird, in welchem originale Berichte von ehemaligen Inhaftierten gelesen werden sollen.

Die Spielerin unterzieht das Bild in dieser Szene einer öffentlichen Quellenkritik und qualifiziert es als Propagandabild, welches nicht das Ereignis zeigt, welches abzubilden es vorgibt. Aufgrund der Bekanntheit des Bildes ist davon auszugehen, dass sich große Teile des Publikums erinnern, das Foto schon einmal gesehen zu haben. Eher unwahrscheinlich ist jedoch, dass ihnen der Entstehungskontext bekannt ist. Während der Recherche von passendem Bildmaterial fiel die Gruppe selbst auf die Inszenierung herein und wurde erst durch die Historikerin und Kuratorin der Ausstellung über den Ursprung des Bildes aufgeklärt.

Der Umgang mit dem Bild könnte als „Fake“ (Nikitin, 2014: 16) oder auch als Strategie der „(Ent-)Täuschung“ (Eiermann, 2014: 114) bezeichnet werden. In der Veröffentlichung des Fake wird die vermeintliche Authentizität des Bildes hinterfragt und das Vertrauen der Zuschauer_innen für einen Moment erschüttert. Die Behauptung des Dokumentarischen wird als Gestus reflektierbar (vgl. Nikitin, 2014: 17). In ihm manifestiert sich zugleich die Aufforderung an das Publikum, den scheinbar wirklichkeitsbeanspruchenden Mitteilungen und Medien zu Misstrauen (vgl. ebd.). Dies kann auch als Demokratisierung des Wissen verstanden werden, indem die Verantwortung für das, was als Wirklichkeit wahrgenommen wird, auf die Zuschauer_innen übertragen wird (vgl. ebd.: 19).

5.6.2 Widersprüche innerhalb der Gruppe

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 16:50 - 20:13)

Im Anschluss an die Szene „Familienalbum“ (vgl. Anhang 1: 4 f.), in welcher die Spieler_innen unterschiedliche biographische Zugänge zum Thema der Inszenierung verhandeln, kommt es zu einer Art szenischem Bruch. Durch die Tür, welche bereits mehrfach für Auf- und Abgänge von Spieler_innen genutzt wurde, betreten nacheinander zwei jüngere Spielerinnen den Raum. Die erste Spielerin steckt zunächst nur den Kopf durch die Tür. In ihrer

Haltung spiegelt sich ihr Bewusstsein dafür, dass ihr Betreten des Raumes einer Störung oder Unterbrechung gleichkommt. Entsprechend entschuldigt sie sich zunächst mit den Worten: „Äh, sorry Leute?“ Im Anschluss trägt sie ihr Anliegen zunächst als Infragestellung des zuvor Verhandelten vor: „Ist das wirklich das Problem, worüber ihr redet?“ Gemeinsam hinterfragen die beiden Spielerinnen die gesellschaftliche Aktualität der zuvor verhandelten Themen: „Ist das nicht ein bisschen 68er?“ Insbesondere auf die Erzählungen über das Schweigen über die Verbrechen des Nationalsozialismus im familiären Gespräch nehmen sie Bezug. Sie stellen die Behauptung auf, dass inzwischen nicht mehr das Schweigen, sondern das Reden im Sinne einer medialen Vermarktung zu kritisieren ist. Im Verlauf der Szene belegen sie ihre These mit verschiedenen Bildern, beispielsweise mit Titeln von Zeitungen und Zeitschriften.

Die performative Selbstdarstellung der Spieler_innen erlaubt an dieser Stelle die Einnahme subjektiver, sich potentiell widersprechender Perspektiven, ohne dabei an Glaubwürdigkeit zu verlieren (vgl. Nikitin, 2014: 18). Der beschriebene Bruch verweist, ohne dass zwangsläufig eine der sich widersprechenden Perspektiven als falsch oder unwahr erscheinen muss, auf die Konstruktion von Realität im Rahmen sozialer Aushandlungs-Prozesse (vgl. Simon, 2014: 40). In der Szene ist ein kontroverser und konfliktiver Moment des Gruppen-Prozesses im Rahmen der Recherche und Auseinandersetzung aufgehoben und bleibt für das Publikum nachvollziehbar. In ihm wird die Multiperspektivität im Sinne von „unterschiedlichen Sichtweisen, die in der Gegenwart [...] auf die Geschichte gerichtet werden“ (Sternfeld, 2013: 87) deutlich. Durch den Widerspruch oder die Infragestellung der vorherigen Narration werden unterschiedliche individuelle und kollektive Erfahrungen und Zugehörigkeiten der Spieler_innen sichtbar (vgl. Eckmann, 2010: 64).

In diesem Fall handelt es sich im Speziellen um eine Differenz, welche sich aus der altersbedingten Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Generationen ergibt. Der familiengeschichtliche Bezug, die Frage nach der Schuld der eigenen Eltern, war für die Kinder der Kriegsgeneration prägend (vgl. Kößler, 2010: 50). Für die heutige Generation von Jugendlichen sind dagegen medial vermittelte Vorstellungen des Nationalsozialismus und seiner Massenverbrechen wesentlich präsenter und entsprechend existiert auch ein höherer Bedarf an einer Auseinandersetzung auf dieser Ebene (vgl. ebd.).

Die Multiperspektivität der Darsteller_innen auf der Bühne findet im Publikum ihre Entsprechung. Auch die Zuschauer_innen, ihre Interessen und Erfahrungen sind nicht homogen, sie reagieren unterschiedlich auf das Material und die darin eingelagerten Identifikationsmomente (vgl. Kroesinger, 2014: 89). Der Bruch besitzt das Potential, die jeweils eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und zu verändern. Letztendlich entscheidet jede_r Zuschauende individuell, welche Deutungen als relevant zu erachten und wie viel Ambiguität dabei aushaltbar ist.

5.7 Nichtdarstellbarkeit - Ästhetik der Abwesenheit

In der aktuellen theaterwissenschaftlichen Diskussion spielt der Begriff der ‚Präsenz‘ eine wesentlich wichtigere Rolle als der des ‚Absenz‘ (vgl. Siegmund, 2006: 10). Es handelt sich bei dem Begriffspaar jedoch um zwei Aspekte, welche nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind (vgl. ebd.). Daher werden hier unter dem Paradigma der „Undarstellbarkeit der Holocaust-Realität“ (Schulte, 2010 :1) Aspekte einer Ästhetik der Abwesenheit exemplarisch beschrieben.

Die folgenden zwei Beispiele beziehen sich auf die Szene im Archiv des Kellers, auf das Lesen der originalen Haftberichte von ehemals Inhaftierten des SA-Gefängnisses. Die Szene wurde in Abschnitt 4.3.4 bereits im Hinblick auf Beglaubigungsstrategien beschrieben. Die Aufführungssituation ist in diesem Teil der Inszenierung gekennzeichnet durch eine Reduktion der Mittel. Die klassische Hierarchie der Bühnensituation ist aufgelöst, alle sitzen gemeinsam in dem kleinen Raum. Es existiert kein visueller Fokus, die Spieler_innen lesen die Textausschnitte, ohne Blickkontakt mit dem Publikum aufzunehmen. Die Aufmerksamkeit der Zuschauer_innen wird dadurch einerseits auf die räumliche Materialität und den Ort als originalen Schauplatz der beschriebenen Geschichten gelenkt. Andererseits findet eine Konzentration auf die gelesenen Texte statt. Die Reduktion besteht im Weglassen von Illustrationen und in der Abwesenheit von Illusionserzeugung. Der Versuch einer möglichst authentischen Darstellung im Sinne eines mimetischen Realismus wird bewusst und deutlich vermieden.

5.7.1 Zwischen den Zeilen

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 37:50 - 49:50)

Das Lesen der Haftberichte erfolgt in einer Art improvisierter Textcollage, die Spieler_innen lesen jeweils nur einige Worte oder Sätze aus den ihnen jeweils vorliegenden Berichten. Die Texte werden so zu einem vielstimmigen Ensemble, die gelesenen Fragmente ergänzen oder widersprechen sich, unterschiedliche, individuelle und kollektive Erfahrungen von Inhaftierten werden hörbar. Exemplarisch seien hier drei Ausschnitte der Aufführung vom 28.06.16 zitiert:

„Als ich vollkommen erschöpft war, so dass ich keine Hilfeschreie mehr von mir geben konnte, schleppte man mich in einen Raum, welcher vollkommen dunkel war.“

„Ich höre eine Frauenstimme. Kenne ich sie nicht?“

„Du hast dir wohl schon in die Hosen geschissen!“

Die hier zitierten, fragmentierten Versatzstücke gewinnen ihre Wirkung gerade durch das Weglassen, die Abwesenheit der geschlossenen Erzählung. Die zwischen den Textstellen entstehenden Leerstellen oder Lücken schaffen Raum für die Imagination der Zuhörer_innen. Sie

selbst sind es, die unwillkürlich die Sätze weiterdenken und in innere Bilder übertragen. Im Versuch der Komplementierung entstehen weiterführende Fragen. Zugleich stößt das Publikum selbst an die Grenzen des Nachvollzugs der Beschreibungen.

Insgesamt wurde bei den ausgewählten Passagen darauf geachtet, keine zu langen und expliziten Beschreibungen von Folter zu lesen. Es werden eher allgemeine Beschreibungen von Gewalt und Demütigung vorgetragen und Ausschnitte, wie die in der Beispielszene zitierten, welche eher auf die Erlebnisse von Folter verweisen. Diese Entscheidung bedeutet nicht, ein „falsches Bild“ der Erlebnisse von Inhaftierten zu erzeugen. Es ist davon auszugehen, dass das Publikum eine Fülle von Bildern über die Grausamkeit der Nazi-Verbrechen besitzt, welche im Kontext der Lesung abgerufen werden können. Im Rahmen einer Aufführung sollte es jedoch nicht die Absicht der Inszenierung sein, das Publikum mit Beschreibungen von Grausamkeiten emotional zu erdrücken. Diese Strategie würde potentiell eine emotionale Überforderung und daraus resultierende Abwehrhaltungen erzeugen.

5.7.2 Umblättern ohne zu lesen

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 37:50 - 49:50)

Bisher unerwähnt geblieben ist in der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Szene eine Spielerin, welche sich an der rechten Längsseite des Archivtisches befindet. Sie selbst benennt ihre Text-Quelle als: „Das Verzeichnis der Namen, der bisher bekannten Inhaftierten.“ Es handelt sich um fünf dicke Ordner aus dem Archiv, in welchen neben den Namen noch weitere Informationen über ehemals Inhaftierten gesammelt werden. Dazu zählen neben einem Portrait-Foto beispielsweise ihr Beruf, ihre Zugehörigkeiten zu politischen Organisationen, die sich häufig anschließenden weiteren Inhaftierungen in unterschiedlichen Gefängnissen und Konzentrationslagern und ihr Todestag. Die Namen sind alphabetisch geordnet, jede Seite beginnt mit einem neuen Namen, steht für das Schicksal eines Opfers. Mit Beginn der Lesung beginnt die Spielerin in den Ordnern zu blättern, schlägt Seite für Seite der aus über 500 Blättern und Namen bestehenden Sammlung auf und um. Immer wieder lässt sie in die Textcollage der Haftberichte weitere Namen von Opfern und die zugehörigen Informationen einfließen. Zum Schluss der Szene hat sie die fünf Ordner fast vollständig durchgeblättert.

Auf einen Aspekt von Abwesenheit deutet bereits die Formulierung des Einleitungssatzes: „Das Verzeichnis der Namen der bisher bekannten Inhaftierten“ hin. Sie verweist auf die Abwesenheit der Opfer, deren Namen nicht recherchiert werden konnten und deren Anzahl zwar unbekannt ist, mit Sicherheit jedoch die der 500 namentlich bekannten Inhaftierten übersteigt. Die Erinnerung an sie ist kaum möglich, lediglich durch den Verweis auf ihr Unbekannt sein, ihre auf den Gedenkort bezogene Anonymität, können sie in ein Gedenken mit einbezogen werden. Ebenso abwesend bleiben im Rahmen der Inszenierung die vielen Namen und die dazugehörigen Lebensgeschichten, welche nicht vorgelesen werden. Durch die materielle Anwesenheit der Ordner wird gerade auf ihre Abwesenheit hingewiesen. Die nicht gelesenen

Blätter stehen symbolisch für das Fehlen, den Verlust, die gesellschaftliche Lücke, welche durch Verfolgung, Verletzung und Ermordung entstanden ist.

5.8 Herstellung von Gegenwartsbezügen

Unter dem Aspekt des Gegenwartsbezugs wird hier noch einmal Rekurs auf Konzepte der Gedenkstättenpädagogik genommen, da der Gegenwartsbezug zu einer der Grundkategorien der Geschichtsdidaktik zählt (vgl. Kößler, 20010: 45). Im Kern geht es um die Frage, wie eine Verbindung zwischen dem historischen Stoff und gegenwartsbezogenen Fragestellungen hergestellt werden kann (vgl. ebd.). Geschichte wird als Sinnzusammenhang erst zugänglich, wenn im historischen Gegenstand Probleme, Wertvorstellungen oder Erfahrungen auffindbar sind, mit deren Hilfe Beziehungen zu aktuellen Themen erzeugt werden können (vgl. ebd.: 46). Dabei richten sich die Motive zur Aneignung der Vergangenheit insbesondere an einem Orientierungsbedürfnis, der Frage nach dem Entwurf des eigenen Lebens aus, zielen also in die Zukunft (vgl. ebd.: 45). Die Entwicklung von möglichen Gegenwartsbezügen im Kontext der Beschäftigung mit dem Gedenkort war eines der zentralen Themen zu Beginn des Projektes „Warum. Erinnern“. Im Folgenden werden zwei Varianten von gegenwartsbezogenen Strategien in der Inszenierung dargelegt. Dazu gehören persönliche Bezüge der Spieler_innen und die Bezugnahme auf aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen. Es handelt sich dabei um Ausschnitte aus dem letzten Teil des Stücks, welches außerhalb des Gedenkortes stattfand.

5.8.1 Individuell

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 52:42 - 55:50)

Für die letzte Szene verlassen Publikum und Spieler_innen den Gedenkort. Die Spieler_innen sammeln sich vor der dem Gedenkort gegenüberliegenden Wand, an welcher der Titel des Stücks „Warum. Erinnern“ in Form eines Plakats lesbar ist. Um diesen Titel herum befestigen die Spieler_innen Zeitungsartikel, deren Inhalt auf die Herstellung gesellschaftspolitischer Gegenwartsbezüge abzielt (vgl. Anhang 2). Es handelt sich um vergrößerte Kopien von Artikeln, welche im Verlauf des Prozesses gesammelt wurden. Einige Titel sind bereits während der Aufführung lesbar, eine genauere Betrachtung durch das Publikum ist jedoch erst nach Ende des Stücks möglich. Parallel lösen sich immer wieder Spieler_innen aus dem Pulk und treten vor das Publikum. Sie beantworten jeweils individuell die Frage: „Warum erinnern?“ (vgl. Anhang 1: 13) und werden dabei von jeweils einer anderen Spieler_in mittels einer Sofortbild-Kamera fotografiert. Die entstehenden Fotos werden ebenfalls an der Wand mit den Artikel befestigt.

Das Auftreten der Spieler_innen ist auch in dieser Szene gekennzeichnet durch ihre performative Haltung. Sie sprechen direkt als sie selbst und mit ihrem persönlichen Statement zum

Publikum. Dabei ist die Frage in Form des Titels „Warum. Erinnern“ zwar im Hintergrund anwesend, wird jedoch nicht laut gestellt. Vielmehr werden die Zuschauer_innen, indem sie für die Antwort adressiert werden, als Fragestellende angenommen. Bei den Antworten handelt es sich um persönliche Sätze, welche sich für die Teilnehmer_innen im Verlauf der Auseinandersetzung ergeben haben, in ihnen spiegeln sich auch individuelle Interessen und persönliche Schwerpunktsetzungen. Durch ihre Multiperspektivität entsteht kein Charakter von allgemeingültigen Setzungen, vielmehr regt die Offenheit der Sätze das Publikum an, selbst Antworten auf die Frage zu suchen. Trotz unterschiedlicher Begründungen ist allen Antworten eine Positionierung *für* das Erinnern gemeinsam. Diese klare Haltung erfährt eine Betonung durch die Fotografie. Mit ihr stellen die Spieler_innen kleine Erinnerungsbilder der Aufführung her. Die Fotografie versinnbildlicht den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das Bild verweist auf einen in der Vergangenheit liegenden Moment, welcher in der Gegenwart betrachtet werden kann und für die Zukunft erhalten bleibt. Die Spieler_innen weisen sich selbst als Teil von Geschichte aus sowie als gesellschaftliche Akteure, welche die Gegenwart und Zukunft mit beeinflussen.

5.8.2 Gesellschaftlich

Die Analyse des gesellschaftlichen Gegenwartsbezugs wird verdeutlicht an der im vorangehenden Abschnitt 5.8.1 beschriebenen Szene. Auf eine erneute Beschreibung wird daher verzichtet.

An dieser Stelle wird speziell auf die Nutzung von Zeitungsartikeln zur Herstellung von Gegenwartsbezügen eingegangen. Zeitungsartikel aus anerkannten Medien haben eine wesentlich stärkere, gesellschaftliche Reichweite und Relevanz. Sie sind gesellschaftlich anerkannt und besitzen dadurch eine tendenziell größere Deutungsmacht und Einflussnahme auf gesellschaftliche Diskurse als persönliche Aussagen, wie sie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurden.

Die Nutzung von Zeitungsartikeln als Strategie geht zurück auf das von Augusto Boal entwickelte „Theater der Unterdrückten“ (Boal, 1989), speziell auf das „Zeitungstheater“ (ebd.: 28). Das Zeitungstheater umfasst elf Techniken, welche insbesondere auf politische Aufklärung und Agitation abzielen (vgl. Hahn, 2003: 356). Als Grundlage dienen reale Zeitungsartikel, welche mit Hilfe unterschiedlicher Methoden durch Formen der Theatralisierung neu kontextualisiert werden. Dadurch entstehen kritische Perspektivierungen und Deutungsverschiebungen bei den Teilnehmenden (vgl. ebd.).

Im Falle des Beispiels handelt es sich im Speziellen um die Technik des „historischen Lesens“ (Boal, 1989: 33), bei welcher aktuelle Zeitungsmeldungen im Kontext historischer Ereignisse betrachtet werden. Der historische Kontext stellt sich im Beispielprojekt durch die vorangegangenen Teile der Aufführung selbst her, ist in Form des Gedenkortes anwesend.

Als konkretes Beispiel kann hier ein Artikel angeführt werden, der die Einschränkungen von Grundrechten, welche im Verlauf um den Konflikt in der Rigaer Straße durch den Berliner Senat vorgenommen wurden, kritisiert. Die Erweiterung der polizeilichen Befugnisse zu Ungunsten der Freiheitsrechte von Bürger_innen erscheint im Kontext der kurz zuvor im Rahmen der Szene „Lecture 33/ Lexikon“ behandelten Grundrechtseinschränkungen, welche die Nazis als wichtiges Mittel bei der Verfolgung politischer Gegner_innen nutzten, als deutlich problematischerer Vorgang. Die neue Rahmung des Artikels lässt in diesem Fall eine Sensibilisierung für das behandelte Thema erwarten. Mit den Zeitungsausschnitten lassen sich insbesondere politische Entwicklungen sowie gesellschaftliche Kontinuitäten und Brüche vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit aufzeigen und problematisieren.

Ein besonderes Potential dieser Strategie liegt in der inhaltlichen Spezifik der Zeitungsausschnitte. Sie beziehen sich auf konkrete gesellschaftliche Ereignisse und laufen so weniger Gefahr, zu stark verallgemeinernde und potentiell relativierende Vergleiche zu evozieren. Zugleich müssen, auf Grund der in der Inszenierung gewählten räumlichen Anordnung der Artikel, die Zuschauer_innen selbst aktiv werden, indem sie zu den Artikeln hingehen, sie selbst lesen und entsprechend eigenständig auf historische Bezüge hin untersuchen.

5.9 Momente der Leichtigkeit und des Humors

Die folgende Szenenbeschreibung schließt an die in Abschnitt 5.6.2 bereits unter dem Aspekt der Offenlegung von Differenzen innerhalb der Gruppe beschriebenen Szene an.

Beispielszene (vgl. Anhang 3, DVD II: TC 16:49 - 20:15)

Zwei Spielerinnen, die die vorangegangenen biographischen Auseinandersetzungen unterbrochen und kritisiert haben, behaupten zu Beginn der Szene, dass über den Nationalsozialismus nicht mehr geschwiegen, sondern im Gegenteil permanent geredet wird. Sie ziehen den Overhead-Projektor vor und belegen ihre These zunächst mit kleinen Folien einzelner Titelbilder des Magazins „Der Spiegel“, welche allesamt den Nationalsozialismus und insbesondere die Person Hitler thematisieren. Die Spielerinnen lesen jeweils einen Titel vor und legen im Anschluss das zugehörige Bild auf die Projektionsfläche, woraufhin die Cover an der Wand des Gedenkortes sichtbar werden. Zwischen den Spielerinnen entwickelt sich eine Art Quartett-Spiel, in dessen Verlauf sich die Projektionsfläche mit über 15 Spiegel-Titeln anfüllt. Es folgen Cover anderer Zeitschriften und schließlich der Verweis auf die bekannten Fernseh-Dokumentationen von Guido Knopp, welchen die Spielerinnen scheinbar affirmativ als „unse-

ren Nationalhistoriker“ bezeichnen. Gemeinsam sprechen sie die Titel: „Hitlers Helfer, Hitlers Frauen, Hitlers Kinder, Hitlers Hunde“ und ergänzen mit einem weiteren Zeitungsartikel: „Hitlers Hoden“. Schließlich folgen Überschriften von Artikeln der Bild-Zeitung, welche sich in ihrem reißerischen Charakter steigern bis schließlich der absurde und dennoch reale Titel „Verkaufen Russen Hitlers Schädel an Ufo-Sekte?“ (Bild Zeitung, 08.08.2001) aufgelegt wird. Es folgt eine ironische, zusammenfassende Deutung durch eine der Spielerinnen: „Keine andere Nation hat ihre Vergangenheit so gut aufgearbeitet wie die Deutschen. Wir sind Erinnerungsweltmeister, wir sind Willkommensweltmeister, wir sind Weltmeister der Herzen!“ Die andere Spielerin ergänzt: „Und das können wir jetzt auch mal feiern!“ Sie heben die Schwarzwälder-Kirschtorte, welche von der vorherigen Szene auf dem Boden steht hoch, malen sich mit Sahne einen Hitlerbart unter die Nase und verlassen den Raum.

Mit den Mitteln der Satire und des Humors wird in dieser Szene die aktuelle Tendenz der Medialisierung von NS-Verbrechen kritisiert, welche von Gerhard Paul auch als „dritte Phase der Verdrängung“ (Paul, 2010: 31) bezeichnet wird. Die Medienprodukte, welche im Rahmen der Aufmerksamkeitsökonomie um das Publikum konkurrieren, bedienen sich einfacher Erklärungsmuster, es mangelt grundlegend an Kontextualisierungen und tiefergehender Analyse (vgl. ebd.: 30). Zwar hat die Medialisierung eine Verankerung der nationalsozialistischen Vergangenheit im kulturellen Gedächtnis erzeugt, das Wissen der einzelnen Rezipient_innen ist jedoch dennoch als defizitär zu betrachten (vgl. ebd.:31).

Darüber hinaus kritisiert die Szene ebenfalls die Entwicklung, durch die Behauptung einer ‚geglückten‘ Aufarbeitung der Vergangenheit, wiederum ein positives nationales Selbstbild zu erzeugen (vgl. Messerschmidt, 2016: 16). Diese identitätsstiftende Argumentation erzeugt abermals nationale Ausschlüsse und wirkt sich insgesamt depolitisiert auf die Debatte aus (vgl. Sternfeld, 2013: 19).

Wichtig für die Gesamtdramaturgie des Stücks ist die Strategie der Satire, welche in der beschriebenen Szene zur Kritik der Medialisierung verwendet wird. Durch ihren Einsatz entsteht ein Moment der Leichtigkeit, des Humors, welcher auch die Funktion hat, Momente der emotionalen Entlastung für die Zuschauer_innen zu erzeugen. Ebenso wie für Führungen in Gedenkorten gilt auch für theatrale Inszenierungen, „dass auf einen dramatischen Moment eine Situation größerer Leichtigkeit“ (Ulrich, 2010b: 174) folgen sollte, um Abwehrreaktionen oder emotionale Überforderungen von Zuschauer_innen zu vermeiden. Für diesen Zugang eignet sich nicht der historische Gegenstand selbst, diese Strategie sollte angewendet werden für die Verhandlung zeitgenössischer Aspekte, wie im Falle des Beispiels für die Kritik des aktuellen Erinnerungsdiskurses. Das im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung hervorge-rufene Lachen ist ein Lachen über die eigene Gesellschaft und damit auch über sich selbst, nicht über die Vergangenheit oder die Opfer des NS.

6 Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, wie theaterpädagogische Projekte in NS-Gedenkortern durchgeführt werden können. Am Beispiel des Projekts „Warum. Erinnern“ konnte exemplarisch dargelegt werden, unter welchen Voraussetzungen solche Projekte gelingen und welche künstlerischen Arbeitsweisen und Darstellungsstrategien dabei verwendet werden können.

Grundlage bilden geeignete organisatorische Rahmenbedingungen, insbesondere die Zusammenarbeit mit Historiker_innen und/ oder Gedenkstättenpädagog_innen sowie Proberäume auch außerhalb des Gedenkortes.

Als produktiv in Hinblick auf Prozess und Produkt erweist sich immer wieder die Bezugnahme auf existierende Konzepte der Gedenkstättenpädagogik. Sie eignen sich für die Gestaltung der gemeinsamen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der konkreten Geschichte des Gedenkortes, aber auch für die Beschäftigung mit daran anknüpfenden Themen. Dazu gehört die Einbeziehung des historischen Kontextes, die Geschichte des jeweiligen Ortes nach 1945, die Reflexion eigener biographischer Erfahrungen und Geschichtsbilder sowie die Herstellung von Gegenwartsbezügen.

Unter Anerkennung der Migrationsgesellschaft ist ein weiterer wichtiger pädagogischer Bezugspunkt die kritische Migrationspädagogik. Ihre Ansätze sind nützlich, um der Diversität und Multiperspektivität von Teilnehmer_innen gerecht zu werden, diese gemeinsam zu reflektieren und dabei Ausschlüsse zu verhindern.

Für die künstlerische Auseinandersetzung bildet ein Verständnis für eine performativ ausgerichtete Spielhaltung bei den Teilnehmer_innen die Grundlage des Prozesses. Bei der Analyse der Arbeitsweisen konnte gezeigt werden, dass sich theaterpädagogische Projekte in Gedenkortern drei zentralen Theaterformen zuordnen lassen, sich zwischen diesen bewegen und aus ihnen schöpfen. Für die konkrete Beschäftigung mit dem Ort eignen sich Konzepte des ortsspezifischen Theaters, für die Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext das dokumentarische Theater und für biographische Reflexionen und Zugänge das biographische Theater.

Am Beispiel der Inszenierung „Warum. Erinnern“ wurden exemplarisch geeignete Darstellungsstrategien beschrieben und analysiert. Es wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Strategien darzulegen, es kann jedoch kein Anspruch auf Vollständig-

keit erhoben werden. Zentral bei der Auswahl von Inszenierungs- und Darstellungsstrategien ist ein Bewusstsein und die Kenntnis der Diskussion über die Problematik künstlerischer Auseinandersetzungen im Kontext des Holocaust und der nationalsozialistischen Massenverbrechen in ihrer Gesamtheit. Es gilt unangemessene, identifizierende oder relativierende Darstellungsweisen zu unterlassen. Ebenso sind reine Emotionalisierungen und gefühlsmäßige Überforderungen der Spieler_innen wie auch des Publikums zu vermeiden.

Auf Seiten der Leitung erfordert die Arbeit ein Bewusstsein für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ansprüche und die sich daraus ergebenden Spannungsverhältnisse in Bezug auf Gedenkorte. Es bedarf eines relativ hohen Maßes an politisch-historischem Wissen, der Fähigkeit der (Selbst-) Reflexion und des sensiblen Umgangs mit einem individuell und gesellschaftlich hoch aufgeladenen Thema. Theaterprojekte in Gedenkstätten sind keine rein künstlerischen, sondern immer auch politische Arbeiten. Es gilt, das kritische Potential der Arbeit in Gedenkstätten zu erhalten und gegen normative Aufladungen, die Konstruktion nationaler Identitäten im Sinne selbstbestätigender Affirmationen sowie gegen Formen der Funktionalisierung zu verteidigen.

Unter den beschriebenen Voraussetzungen kann die ästhetisch-künstlerische Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus helfen, Zugänge zu Geschichte und Raum für intensive Auseinandersetzungen zu schaffen. Dadurch werden potentiell neue Sichtweisen bei den Teilnehmer_innen wie auch den Zuschauer_innen erzeugt. Dies gilt insbesondere in einer Zeit, in welcher sich der Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis vollzieht und die letzten Zeug_innen der Verbrechen verschwinden.

In der Vermittlungspraxis von Gedenkstätten nehmen Versuche mit künstlerischen Arbeitsweisen zu und es ist davon auszugehen, dass dieser Trend anhält. Eine produktive und professionelle Praxis bedarf jedoch der wissenschaftlichen Begleitung und Analyse, um tragfähige Konzepte und Methoden für die künstlerische Arbeit in Gedenkstätten zu entwickeln. Diese Arbeit ist der Versuch, aus Perspektive der Theaterpädagogik, einen Beitrag dazu zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.** (1977a): Kulturkritik und Gesellschaft I. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9-30.
- Adorno, Theodor W.** (1977b): Erziehung nach Auschwitz. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften Band 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 674-690.
- Arndt, Susan** (2012): Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus. München: Verlag C.H. Beck.
- Assmann, Jan** (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck.
- Austin, John L.** (1971): How to Do Things with Words. London, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Benz, Wolfgang** (2013): Die frühen Konzentrationslager und die Anfänge des NS-Terror systems. In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papestraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol-Verlag, S. 21-25.
- Boal, Augusto** (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brecht, Bertolt** (2005): Kurze Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2.Aufl., Berlin: Alexander Verlag, S. 279-297.
- Butler, Judith** (1988): Performative Acts and Gender Constitution: an essay in Phenomenology and feminist Theorie. In: Theatre Journal, Vol. 40, No. 4, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, S. 519-531.
- Carlson, Marvin** (2004): Performance. A critical introduction. 2. Aufl., London, New York: Routledge.
- Danckwortt, Barbara** (2013): Die Häftlinge der SA-Kaserne General-Pape-Straße. In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papestraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol-Verlag, S. 47-66.
- Diner, Dan** (1988): Vorwort des Herausgebers. In: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7-13.
- Dorner, Birgit** (2012): Gedenkstätten als kulturelle Lernorte - Gedenkstättenpädagogik mit ästhetisch-künstlerischen Mittel. In: Brockhorst/ Reinwand/ Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 786-788.

- Dorner, Birgit/ Engelhard, Kerstin** (2006a): Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Dorner, Birgit/ Engelhardt, Kerstin** (2006b): Einleitung. In: Dorner, Birgit/ Engelhardt (Hg.): Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 1-5.
- Dreyse, Miriam/ Malzacher, Florian** (2007): Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll. Berlin: Alexander Verlag.
- Eckmann, Monique** (2010): Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen Vermittlungsposition und Empfangsposition. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 64-69.
- Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan** (2009): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag, S. 11-13.
- Eiermann, André** (2014): Dieser Vortrag ist nicht echt - oder: Wirklichkeiten der (Ent-) Täuschung in der zeitgenössischen Kunst. In: Boris Nikitin / Carena Schlewitt / Tobias Brenk (Hrsg.): Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater. Berlin: Theater der Zeit, S. 112–125.
- Fava, Rosa** (2015): Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft: Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin. Metropolis-Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika** (2010): Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Stuttgart: UTB Verlag.
- Fischer-Lichte, Erika** (2005): Stichwort „Performativität/performativ“. In: Fischer-Lichte, Erika/ Kolesch, Doris/ Warstat, Matthias (Hg.): Metzlers Lexikon der Theatertheorie. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 234-242.
- Fischer-Lichte, Erika** (2004): Einleitende Thesen zum Aufführungsbegriff. In: Fischer-Lichte/ Risi, Clemens/ Roselt, Jens (Hg.): Kunst der Aufführung - Aufführung der Kunst. Berlin: Verlag Theater der Zeit, S. 11-26.
- Fischer-Lichte, Erika** (2001): Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Marburg: Francke Verlag.
- Geißler, Christian** (2010): Inklusive Gedenkstättenpädagogik. Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 70-75.

- Gooding, Mel** (1991): A Book of Surrealist Games. Boston: Shambhala.
- Götz, Irene von** (2013a): Terror in Berlin - Eine Topografie für das Jahr 1933.
In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papestraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol-Verlag, S. 21-45.
- Götz, Irene von** (2013b): Dokumentation der Ausstellung - Teil 1. In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papestraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol-Verlag, S. 95-137.
- Hahn, Harald** (2009): Stichwort „Zeitungstheater“. In: Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. 3.Aufl., Berlin, Milow, Straßburg: Schibri-Verlag, S. 356-357.
- Haug, Verena** (2010): Staatstragende Lernorte. In: Thimm, Barbara/ Köbler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 33-37.
- Hentschel, Ulrike** (2005): Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Klein, Gabriele/ Sting, Wolfgang (Hg.): Performance. Positionen zur Zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 131-146.
- Hentschel, Ulrike/ Schmidt, Maren** (2010): Orte finden, erkunden, erfinden. Zu Strategien ortsspezifischer Arbeit im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter/ Dimke/ Hentschel (Hrsg.): Szenenwechsel. Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater. Berlin, Milow, Straßburg: Schibri-Verlag, S. 103-111.
- Hildberg, Raul/ Söllner, Alfons** (1988): Das Schweigen zum Sprechen bringen. Ein Gespräch über Franz Neumann und die Entwicklung der Holocaust-Forschung. In: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 175-200.
- Kaiser, Wolf** (2010): Gedenkstättenpädagogik heute. In: Thimm, Barbara/ Köbler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 19-24.
- Karwelat, Jürgen** (1988): Neutempelhof: Statt Pazifistenecke ein Fliegerviertel. In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): Sackgassen. Keine Wendemöglichkeit für Berliner Straßennamen. Berlin: Dirk Nishen Verlag, S. 27-45.
- Kirby, Michael** (2009): Schauspielen und Nicht-Schauspielen. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2.Aufl., Berlin: Alexander Verlag, S. 361-375.
- Klenk, Sonja** (2006): Gedenkstättenpädagogik an Orten des nationalsozialistischen Unrechts in der Region Freiburg-Offenburg. Berlin: LIT Verlag, S. 20.
- Köhler, Norma** (2009): Biographische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung: Ein theaterpädagogisches Modell. München: Kopaed.

- Köbler, Gottfried** (2010): Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. In: Thimm, Barbara/ Köbler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 45-52.
- Kroesinger, Hans-Werner** (2014): Kroesinger Solo. Die Entscheidung für ein Dokument gegen hundert andere. In: Boris Nikitin / Carena Schlewitt / Tobias Brenk (Hg.): Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater. Berlin: Theater der Zeit, S. 84-89.
- Kuhn, Hans Werner/ Massing, Peter** (1992): Politische Bildung seit 1945: Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven. In: Breit, Gotthard/ Massing, Peter (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: Bpb, S. 15-37.
- Lange, Marie-Luise** (2006): Über Lebendigkeit oder die Präsenz des (Un-)Sichtbaren. In: Lange, Marie-Luise (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren - Aktionskunst lernen. Berlin, Milow, Straßburg: Schibri-Verlag, S. 101-142.
- Lehmann, Hans-Thies** (2005): Postdramatisches Theater. 3.Aufl., Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Marschall, Brigitte** (2010): Politisches Theater nach 1950. Wien, Köln, Weimar: Böhlau UTB.
- Matzke, Mieke** (2005): Touristen, Passanten, Mitbewohner: Strategien des zeitgenössischen „Site Specific Theatre“. In: Roesner, David/ Wartemann, Geesche/ Wortmann, Volker (Hg.): Szenische Orte - Mediale Räume. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, S. 75-87.
- Mecheril, Paul** (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid** (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen - kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B3-4, Bonn: Bpb, S. 16-22.
- Nikitin, Boris** (2014): Der Unzuverlässige Zeuge. Zwölf Behauptungen über das Dokumentarische. In: Boris Nikitin/ Carena Schlewitt/ Tobias Brenk (Hrsg.): Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater. Berlin: Theater der Zeit, S. 12-19.
- Paul, Gerhard** (2010): Holocaust - Vom Beschweigen zur Medialisierung. In: Paul, Gerhard/ Schoßig, Bernhard (Hg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen: Wallstein, S. 15-38.
- Pinkert, Ute** (2009): Ortsspezifisches Arbeiten. Zur temporären Verwandlung phänomenologischer und diskursiver Räume. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 55, S. 21-22.
- Primavesi, Patrick** (2010): Site Specific performance/ Theater im öffentlichen Raum. In: Bundesverband Theater in Schulen (Hg.): Spielraum: Stadtraum. Fokus Schultheater 09. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 24-31.

- Roselt, Jens** (2009a): Verfremdete Figuren. Bertold Brecht. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2.Aufl., Berlin: Alexander Verlag, S. 274-277.
- Roselt, Jens** (2009b): Das Spektrum der Darstellung. Michael Kirby. In: Roselt, Jens (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2.Aufl., Berlin: Alexander Verlag, S. 358-360
- Rüsen, Jörn** (2012): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Scheurich, Imke** (2010): NS-Gedenkstätten als Orte kritischer, historisch-politischer Bildung. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 38-44.
- Schilde, Kurt** (2013): Vom ehemaligen SA-Gefängnis General-Pape-Straße zum Gedenkort - Eine Erinnerungsgeschichte (1933-2013). In: Götz, Irene von/ Zwarka, Petra (Hg.): SA-Gefängnis Papestraße. Ein frühes Konzentrationslager in Berlin. Berlin: Metropol-Verlag, S. 81-92.
- Schlewitt, Carena/ Brenk, Tobias** (2014): Vorwort. In: Nikitin, Boris/ Schlewitt, Carena/ Brenk, Tobias (Hg.): Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Theater. Berlin: Theater der Zeit, S. 7-11.
- Schmidt-Grunert, Marianne** (2009): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Schouten, Sabine** (2005): Stichwort „Materialität“. In: Fischer-Lichte, Erika/ Kolesch, Doris/ Warstat, Matthias (Hg.): Metzlers Lexikon der Theatertheorie. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 194-196.
- Serra, Richard** (1988): Letter from Richard Serra to Don Thalacker. In: Van Abbemuseum (Hg.): Richard Serra's Tilted Arc. Eindhoven: Van Abbemuseum, S. 40.
- Siebeck, Cornelia** (2015): Ein 'postmodernes' Gedächtnis für die bessere Zukunft? Nachdenken über Möglichkeiten emanzipatorischer Gedächtnispolitik. In: AutorInnenkollektiv Loukanikos (Hg.): History is unwritten. Linke Geschichtspolitik und kritische Wissenschaft. Ein Lesebuch. Münster: Edition Assemblage, S. 358-378.
- Siegmund, Gerald** (2006): Abwesenheit. Eine performative Ästhetik des Tanzes. William Forsythe, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuard. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Simon, Fritz B.** (2014): Die Unterscheidung von Wirklichkeit/Kunst. Einige konstruktivistische Aspekte des „Dokumentarischen Theaters“. In: Nikitin, Boris/ Schlewitt, Carena/ Brenk, Tobias (Hg.): Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Theater. Berlin: Theater der Zeit, S. 39-48.
- Sternfeld, Nora** (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.

- Tecklenburg, Nina** (2014): *Performing Stories. Erzählen in Theater und Performance*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne** (2010a): Einführung. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 9-17.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne** (2010b): Berufsbild Gedenkstättenpädagogik. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 25-30.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne** (2010c): Würde versus Beweis?. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 163.
- Tobler, Andreas** (2014): Kontingente Evidenzen. Über Möglichkeiten dokumentarischen Theaters. In: Boris Nikitin / Carena Schlewitt / Tobias Brenk (Hrsg.): *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater*. Berlin: Theater der Zeit, S. 147–161.
- Ulrich, Susanne** (2010a): Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 53-58.
- Ulrich, Susanne** (2010b): Werte- und Entwicklungsquadrate. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 173-176.
- Umatham, Sandra** (2005): Stichwort „Performance“. In: Fischer-Lichte, Erika/ Kolesch, Doris/ Warstat, Matthias (Hg.): *Metzlers Lexikon der Theatertheorie*. Stuttgart und Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 231-234.
- Vogd, Werner** (2014): Gehirn in Gesellschaft. Von der Unvermeidlichkeit die Grenze zwischen Fiktion und Realität zu kreuzen. In: Nikitin, Boris/ Schlewitt, Carena/ Brenk, Tobias (Hg.): *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Theater*. Berlin: Theater der Zeit, S. 49-59.
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline** (2002): *Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wetzel, Helmut** (2010): Feeling Facts und kommunikative Praxis. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 76-83.

Wrochem, Oliver (2010): Geschichtsnarrative und reflexives Geschichtsbewusstsein im Bildungsprozess. In: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, S. 59-63.

Internetquellen

Ahlheit, Peter (2003): Biographizität als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Weiterlernen - neu gedachte Erfahrungen und Erkenntnisse. Berlin: QUEM-report, Heft 78, S. 7-21.
<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf>
(Stand: 11.10.2016).

Deutsch-Französisches Jugendwerk (o.a.): Die darstellende Kunst in der Geschichts- und Gedenkstättenpädagogik.
<http://geschichte-erinnerung.dfw.org/die-darstellende-kunst-der-geschichts-und-gedenkpaedagogik> (Stand: 11.10.2016).

Dorner, Birgit (2001): Bildende Kunst in der Gedenkstättenarbeit.
http://www.bildungsverbund.net/kre_pdf/Dorner_BildendeKunst.pdf
(Stand: 11.10.2016).

Erk, Daniel (2007): Der Hitlerspiegel. In: taz.blogs.
<http://blogs.taz.de/hitlerblog/2007/06/12/der-hitlerspiegel/> (Stand: 11.10.2016).

Feindel, Ruth/ Rausch, Tobias (2015): Recherchetheater - Von jetzt an ist alles Material.
http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=11982%3Arecherchetheater-theatermacher-tobias-rausch-und-dramaturgin-ruth-feindel-portraetieren-eine-realistische-kunstform-auf-der-hoehe-unserer-zeit&catid=101%3Adebatte&Itemid=84 (Stand: 11.10.2016).

Fetcher, Caroline (2013): Januar 1933. Propaganda und Wirklichkeit. In: Der Tagesspiegel.
<http://www.tagesspiegel.de/kultur/hitlers-machtuebernahme-januar-1933-propaganda-und-wirklichkeit/7699756.html> (Stand: 11.10.2016).

Müller, Lothar (2010): 17 Jahre Mahnmal-Debatte: Eine unabgeschlossene Diskussion. In: Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010.
<http://www.sueddeutsche.de/kultur/jahre-mahnmal-debatte-eine-unabgeschlossene-diskussion-nichts-war-unumstritten-1.256203> (Stand: 11.10.2016).

Müller-Schöll, Nikolaus (2010): Darstellen ‚nach Auschwitz‘. In: THEWIS, Online-Zeitschrift der Gesellschaft für Theaterwissenschaft. Ausgabe 2010.
<http://www.theater-wissenschaft.de/category/thewis/ausgabe-2010-darstellen-nach-auschwitz/> (Stand: 11.10.2016).

Röhr, Laura/ Hoefft, Lina (2011): Oft gemeint und trotzdem überhört. Ein Leitfaden zum geschlechtersensiblen Sprachgebrauch. AStA der HAW Hamburg.
http://epub.sub.unihamburg.de/epub/volltexte/2013/18924/pdf/Broschuere_Gendergerechte_Sprache.pdf (Stand: 11.10.2016).

Schulte, Philipp (2010): Naivität als Möglichkeit: Überlegungen zur Undarstellbarkeit der Holocaust-Realität. In: THEWIS, Online-Zeitschrift der Gesellschaft für Theaterwissenschaft. Ausgabe 2010.

<http://www.theater-wissenschaft.de/naivitaet-als-moeglichkeit-ueberlegungen-zur-undarstellbarkeit-der-holocaust-realitaet/> (Stand: 11.10.2016).

Süselbeck, Jan (2011): Die dritte Phase der Verdrängung. In: die tageszeitung, 05.02.2011.

<http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=pb&dig=2011/02/05/a0041&cHash=05b3b2d922> (Stand: 11.10.2016).

Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (o.A.): Fortbildungsprojekt mit theaterpädagogischen Materialienkoffer ‚Kinder des Holocaust‘

<http://www.gegen-vergessen.de/themen/nationalsozialismus/fortbildungsprojekt-mit-theaterpaedagogischen-materialienkoffer-kinder-des-holocaust.html>

(Stand: 11.10.2016).

Zimmermann, Mayte (2010): Die Wunde der Darstellung. In: THEWIS, Online-Zeitschrift der Gesellschaft für Theaterwissenschaft. Ausgabe 2010.

<http://www.theater-wissenschaft.de/die-wunde-in-der-darstellung/> (Stand: 11.10.2016).

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Textbuch „Warum. Erinnern“ 1

Anhang 2: Liste der im Stück verwendeten Zeitungsartikel und Internetquellen 15

Anhang 1: Textbuch „Warum. Erinnern“

Ablauf

1	Im Flur	2
1.1	Intro	2
1.2	Die Geschichte der Wiederentdeckung	2
2	Im großen Haftraum	4
2.1	Biographische Szenen/ Familienalbum	4
2.2	Lecture 1933 / Lexikon	7
2.3	Gedicht für Werner Illberg	10
3	Im Archiv	12
3.1	Haftberichte	12
3.2	Gerichtsverfahren und Entschädigungen.....	12
4	Vor der Tür	13
4.1	Antworten auf „Warum erinnern?“	13
4.2	Straßennamen	14

1 Im Flur

Das Publikum betritt den Flur des Kellers und setzt sich auf die Plätze.

1.1 Intro

Alle stehen vor den geöffneten Keller-Türen, das Licht geht aus und wieder an.

Stephan: Wie weit ist weit genug weg?

Marlene: Wie weit ist weit weg?

Sahire: Wie weit ist weg?

Stephan: Wie lang ist lange vorbei?

Marlene: Wie lang? Wann ist es vorbei?

Sahire: Wie lang ist langweilig lang?

Stephan: Wir waren schon lang nicht dabei.

(Text nach Judith Holofernes aus dem Song „Der Krieg kommt schneller zurück als du denkst“)

Von vorne nach hinten schließen sich die Türen. Spieler_innen verschwinden in den Räumen.

1.2 Die Geschichte der Wiederentdeckung

Markus (*aus dem Off*): Wir befinden uns in einem Keller auf dem ehemaligen Kasernengelände eines der preußischen Eisenbahnregimenter. Hier befand sich von März bis Dezember 1933 ein frühes Konzentrationslager unter Führung der SA-Feldpolizei.

Inhaftiert und gefoltert wurden vor allem politisch Andersdenkende, Antifaschistinnen, Mitglieder der KPD, Gewerkschafter_innen, kritische Schriftstellerinnen sowie Jüdinnen und Juden.

Corina (*aus einem der Räume*): Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wird hier eine Wärmestube für obdachlos Gewordene eingerichtet.

Elke: Ab den 50er Jahren werden die Kellerräume privat vermietet, an ansässige Unternehmen und die Bewohnerinnen des Hauses.

Choreographischer Start: Alle treten nacheinander in den Flur und wechseln ein- bis zweimal die Räume.

Gruppe sammelt sich unter dem Deckenbogen im Pulk.

Sahire: Ende der 80er Jahre.

Juliane: Die Inschrift einer Gedenktafel:

Marlene: „Den Opfern des Frühen Naziterrors 1933 in den Kellern der General-Pape- Straße“

Juliane: veranlasst eine Handvoll Anwohnerinnen und Anwohner des Geländes, Fragen zu stellen.

Elke: Sie gründen die Geschichtswerkstatt Papestraße.

Silke, Marlene, Corina: Grabe, wo du stehst.

Nacheinander nach vorne gehen, versetzt stehen bleiben:

Corina: Was genau ist hier eigentlich passiert?

Marlene: Wieso wissen wir nicht mehr darüber?

Elke: In welchem Keller war das?

Christine: Wer waren die Opfer?

Juliane: Wer waren die Täter?

David: Wer erinnert sich noch?

Sahire und Laura gehen gemeinsam noch weiter nach vorne.

Sahire: Der Hausmeister sagt:

Laura: „Nee, da war nix. Also da sind vielleicht mal welche verprügelt worden. Aber sonst war da nix!“

Sahire: Niemand scheint etwas zu wissen.

Sahire und Laura drehen sich zur Gruppe um. Wie ein Dominoeffekt drehen sich alle um. Wenn Stephan und Markus angeschaut werden, drehen sie sich um und gehen los. Alle gehen in Räume ab.

Stephan (*tritt vor die Tür*): Eine Anzeige wird geschaltet: „Zeugen gesucht!“

Juliane (*tritt vor die Tür*): Im Januar 1990 meldet sich ein alter Mann. Er habe damals auf dem Gelände Würstchen verkauft. Auch an die SA. Das Gelände war ja öffentlich zugänglich. Es gab dort viele Firmen. Er erinnert sich an das Haus. Er erinnert sich an Menschen im Keller, Menschen an den Fenstern, die ihn baten, ihre Angehörigen zu informieren. Er ist glaubwürdig. Er kennt die genaue Adresse.

Corina (*tritt vor die Tür*): Da wird jemandem bewusst: „Das ist mein Haus. Das ist mein Keller!“

Juliane: Da wollten wir sofort ausziehen! (*Juliane und Corina ab, Türen zu*) Licht aus.

Stephan: Aber nutzt ja nichts. Ich also mit der Taschenlampe runter.

Alle gehen mit den Taschenlampen durch den Flur, sprechen aus, was sie sehen.

Corina (*arbeitet sich nach vorne*): Alle Keller knallvoll.

David (*arbeitet sich nach vorne, leuchtet auf die Hakenkreuze bei der Glastür*): Da fand ich dann Hakenkreuze. (*Nach hinten*) Da fand ich dann Hakenkreuze.

Alle halten inne, drehen sich zum Publikum, blenden das Publikum mit den Taschenlampen.

Christine: Die Geschichtswerkstatt forscht weiter.

Sahire: Sucht Dokumente, Akteneinträge, Fotos, Briefe, Protokolle, Haftberichte, Zeugnisse.

Marlene: Über 500 Namen und Biographien werden recherchiert, die Gesamtzahl der Häftlinge ist mit Sicherheit deutlich höher.

Corina: Seit 2011 ist dieser Keller öffentlich zugänglich.

Juliane: Seit 2013 informiert eine Ausstellung.

Elke: Sie existiert, weil Menschen sich erinnern wollten.

Corina: Weil sie viele Jahre lang Arbeitszeit investiert haben.

Marlene: Weil sie immer weiter gemacht haben.

Stephan: Das Gebäude ist heute der einzige Ort des frühen NS-Terrors in Berlin, in dem sich noch Spuren aus dem Jahr 1933 nachweisen lassen.

Markus: Die damals als Haftzellen genutzten Räume sind größtenteils in ihrem ursprünglichen Zustand erhalten.

Laura: An den Wänden befinden sich Zeichnungen, Datumsangaben und einzelne Wörter aus jener Zeit.

Alle treten zur Seite, leuchten den Weg in den zweiten Haftraum aus.

David: Wir gehen jetzt gemeinsam in den größten der Hafträume. Bitte folgen Sie mir.

Das Publikum wird aufgefordert, den Spieler_innen in den größten Haftraum zu folgen. Auf dem Weg können die Zuschauer_innen die Wände anschauen und die Spieler_innen können mit den Taschenlampen auf Zeichnungen hinweisen.

2 Im großen Haftraum

David führt das Publikum in den Haftraum, bleibt vorne stehen. Elke setzt sich zum OHP und Sahire setzt sich ins Publikum.

2.1 Biographische Szenen/ Familienalbum

David: Wir glauben, dass wir solche Orte nicht leer und nicht alle gleich betreten, sondern dass wir alle unser persönliches Gepäck dabei haben. Wir alle haben Wissen über den Nationalsozialismus aus der Schule, aus den Medien, aus Büchern, Dokumentationen, Ausstellungen und so weiter. Wir nennen das: unser Lexikon. Daneben haben viele von uns aber noch ein anderes Buch, das nennen wir: das Familienalbum. Es ist gefüllt mit Erzählungen der Eltern-, Großeltern- oder Urgroßelterngeneration, mit Fotos, Dokumenten oder Tagebüchern. Mit diesen Erzählungen haben wir uns beschäftigt.

Elke schreibt „Familienalbum“ auf den OHP. Wenn David kommt, geht Elke auf ihren seitlichen Platz und David setzt sich zum OHP.

*Auftritt: Markus, Christine, Stephan.
David stellt OHP so ein, dass „Familienalbum“ an der Decke steht.*

Markus kommt mit der Torte in der Mitte.

Christine, Stephan (singen): Wir wollen unsern alten Kaiser Wilhelm wieder haben...

Markus: Sagt mal, wie war das, als Hitler die Macht ergriffen hat? Wie war das mit dieser Terrorherrschaft? Wie war das, unter den Nazis zu leben?

Stephan: Schrecklich!

Christine: Furchtbar!

Stephan: Weißt du noch, wie ich damals von Bernau bis nach Steglitz ... ich mein, fuhr ja nichts mehr!

Christine: Hunger. Nur Hunger. Und Trümmer. Und alles kaputt. Und Menschen tot. Und alles furchtbar, furchtbar, furchtbar.

Stephan: Die Straßen staubig, dreckig...

Christine: Schwarzmarkt!

Markus: Wie war das mit der Verfolgung?

Stephan: Verfolgung? Ja, die hat's gegeben.

Christine: Die zogen immer um. Mal hier hin, mal dahin.

Stephan: Die war'n ja dann weg also. Und wir ham auch mal jemanden versteckt, erinnerst du dich?

Christine: Mensch, der eene, der, der so nett war. Aber die Hosen, die war'n zerrissen, du hast gesagt, ich hab noch welche, weißte noch?

Stephan: Ja.

Markus: War das ein Kommunist?

Stephan: Ach Quatsch! N' Kommunist...

Christine: Das war doch'n Freund von dir!

Stephan: Vor den Russen ham wir den versteckt!

Christine: War doch'n Freund von dir!

Stephan: Ja genau! Damit der nicht in Kriegsgefangenschaft kommt.

Markus: Ich meine, wie war das mit der Judenverfolgung? Wie war das mit den Massenmorden, mit den Vergasungen?

Stephan: So, du hast doch Hunger, ich hol mal'n Messer...

Christine: Ich mach mal Kaffee!

Markus durch die Tür ab. Stephan und Christine auf ihre Plätze.

Marlene und Corina treten auf. Fokus nach vorne, dann zu David.

David (*tritt nach vorne*): Alles Gute zum Geburtstag, Opa! Schöne Torte hast du da. Was ist denn das? Ein Maschinengewehr? Aus Schokolade?

Corina und Marlene nähern sich ihm an.

Und wer sind diese ganzen jungen Männer hier? (*nachfragend*) Waffenbrüder?

Also, du wurdest im Krieg verwundet und wieder verwundet.

Fünffmal! Wieso ist Waffensammeln dann dein Hobby? (*geht durch die Tür ab*)

Corina und Marlene blicken auf einen gemeinsamen Punkt im Fenster.

Corina: Du Papa, Mutti hat mir mal erzählt, ihr wart mal gemeinsam im Kino, in einem Kriegsfilm und bei einer Szene bist du plötzlich raus gerannt.

Und sie hat erzählt, manchmal hast du zwei Wochen am Stück gar nicht mit ihr gesprochen.

Marlene: Warst du überzeugter Nazi?

Corina: Warum bist du eigentlich 1944 noch Mitglied der NSDAP geworden?

Marlene: Wie denkst du heute über das, was damals geschehen ist?

Corina: Warst du an Kriegsverbrechen beteiligt?

Corina und Marlene drehen sich zueinander.

Marlene: Immer dieselben Geschichten.

Corina: Immer die alte Leier.

Marlene: Immer dieselben Perspektiven.

Corina: Wie ein Papagei.

Marlene: Die ihr euch unter Männern so erzählt.

Corina: Wie ne Platte mit nem Sprung.

Corina dreht sich nach hinten; Marlene nach vorne.

Marlene: Immer Schweigen an den wichtigen Stellen.

Corina durch die Tür ab. Marlene zum Projektor, schiebt „Familienalbum“ wieder nach unten.

Sahire und Elke sitzen im Publikum.

Sahire: Und die ungestellten Fragen? Die ungestellten Fragen in der Geschichte...in der eigenen Familiengeschichte?

Elke: Manchmal ist es zu spät für Fragen. Meine Großeltern sterben, als ich noch in den Blättern des Familienalbums wühle.

Sahire: Ich frage mich, welche Antworten ich von meinem Vater bekommen hätte, wenn ich nach dem Geschichtsunterricht in der achten Klasse bei ihm nachgefragt hätte. Warum habe ich das nicht gemacht?

Elke: Der Großvater ist lange gar nicht Teil der Familie, der Kontakt ist brüchig.

Sahire: Meine Mutter hätte ich sowieso nicht gefragt, bei vier Jahren Schulbildung weiß sie ja nicht viel darüber. In Yesiltepe hat sie, wenn, dann über Atatürk gelernt....oder nicht mal das..?

Elke: Als ich Bemerkungen, Halbsätze immer wieder höre, „... hat im Krieg Deserteure hingerichtet“ , werde ich wach, das Lexikon klappt auf, vermischt sich mit dem Album.

Sahire: Ama ikinci Dünya Savasinin tarihini öğrenseydi, anlatirmiydi acaba. Babam okulu bitirmesede politikayla ilgileniyor, tarihle de. Kesin biseyler anlatirdi. Niye hic konusmadim onunla?

Elke: Ich kann einiges durch Recherche in Archiven rekonstruieren: Richter im Reichsprotectorat Böhmen-Mähren, Erschießungsurteile für Widerstandskämpfer, KZ-Haft für deren Helfer. Und dann Richter in der BRD – mit vielen anderen Justizbeamten gemeinsam, deren Geschichten erst jetzt aufgearbeitet werden.

Sahire: Wenn meine Mutter die Geschichte über den zweiten Weltkrieg gelernt hätte, hätte sie davon erzählt? Auch wenn mein Vater von der Schule gegangen ist, interessiert er sich doch für Politik und Geschichte. Er hätte bestimmt etwas erzählt....warum habe ich nie mit ihm darüber gesprochen?

Sahire/Elke: Warum habe ich nie mit ihm darüber gesprochen?

Sahire: Warum spreche ich nicht mit ihm darüber?

Sahire/Elke: Warum habe ich nie ... Warum nicht ... Warum?

Beide stehen auf; schauen sich an.

Sahire: Elke, ich frage mich, ob ich überhaupt an den Nationalsozialismus erinnern kann. Oder wie ich erinnern kann. Und ob das überhaupt Erinnern ist. Ich hab ja kein Familienalbum. Mir bleibt nur das Lexikon.

Elke: Ich finde mein Album manchmal ganz schön schwer.

Auftritt Laura und Juliane.

Laura: Äh sorry Leute.... (*Juliane schiebt OHP nach vorne*)

Improvisation mit folgender thematischer Abfolge:

Laura: Er ist wieder da.

Beide: Spiegel-Quartett mit Hitler-Titeln.

Laura: TV - Nationalhistoriker Guido Knopp - Hitlers Helfer, Frauen, Hoden,...

Juliane: Offene Fragen in der Forschung

Laura: Deutschland ist Erinnerungsweltmeister, Weltmeister der Willkommenskultur, Weltmeister der Herzen!

Juliane: Das können wir auch mal feiern!

Beide nehmen die Torte, nehmen sich einen Finger voll Sahne, malen sich ein Hitler-Bärtchen und gehen ab.

2.2 Lecture 1933 / Lexikon

Marlene (*zieht OHP zurück, räumt Bilder von Juliane und Laura weg, streicht „Familienalbum“ durch, schreibt fett „Lexikon“ auf Folie*): 30. Januar 1933:

Auftritt David.

Marlene legt Bild vom Brandenburger Tor auf

David: Reichspräsident Hindenburg ernennt Hitler zum Reichskanzler.

Die inzwischen deutschlandweit auf 400.000 Mitglieder angewachsene SA feiert die Ernennung mit einem nächtlichen Fackelzug zum Brandenburger Tor.

Christine: 1. Februar: Hitler veranlasst Hindenburg, das Parlament aufzulösen.

David: (*unterbricht*) Stopp mal, kurz zurück. Wusstet ihr das?

31. Januar: Mössinger Generalstreik

Der Streik der Arbeiter im Industriedorf Mössingen gilt als der deutschlandweit einzige Versuch, die Machtübernahme Adolf Hitlers am ersten Tag nach dessen Ernennung zum Reichskanzler durch einen Generalstreik zu vereiteln.

Christine: 1. Februar: Hitler veranlasst also die Auflösung des Parlaments. Neuwahlen werden für den 5. März angesetzt.

Stephan: 4. Februar: Durch Notverordnungen werden Versammlungs- und Pressefreiheit erheblich eingeschränkt.

Auftritt Juliane, Laura, Corina

David: 17. Februar: In einem „Schießerlass“ ordnet Göring der preußischen Polizei den rücksichtslosen Gebrauch der Schusswaffe gegen politische Gegner an.

Juliane: 26. Februar: Der Hellseher Erik Jan Hanussen sagt im „Palast des Okkultismus“ den Reichstagsbrand voraus (*alle bleiben stehen*) - zumindest prophezeit er ein „großes, lichterloh brennendes Gebäude“.

Laura: Moment mal! Ein Hellseher?

Juliane: Ja, ein Hellseher. Mit guten Kontakten zur SA.

Laura: Und wo war dieser Palast des Okkultismus?

Juliane: In der Lietzenburger Straße 16 - also eigentlich war das seine Wohnung.

Markus tritt auf.

Corina: 27. Februar: Reichstagsbrand (*Bild: Reichstagsbrand*)

David: Wer war das? Wer hat den Reichstag denn jetzt angezündet?

Alle bleiben stehen.

Corina: Dafür verurteilt wurde ein Holländer. Marinus van der Lubbe. Ein Kommunist.

Stephan: Das war doch die NSDAP. Deswegen konnte dieser Hannussen das ja auch vorher sagen.

Markus: Ist das bewiesen? (*kurze Stille; Blick ins Publikum*)

Christine: 28. Februar: Die „Reichstagsbrandverordnung“ setzt die Bürgerrechte außer Kraft durch: Einschränkungen der Meinungs- und Pressefreiheit, des Vereins- und Versammlungsrechts, des Post-, Telegraphen- und Fernsprechheimnisses.

Schutzhaft wird legalisiert und für Brandstiftung kann jetzt die Todesstrafe verhängt werden.

.....*Lecture Seitenende (Blatt gemeinsam fallen lassen)*.....

Juliane: 5. März: Reichstagswahlen - Die NSDAP erreicht 43,9% der Stimmen.

(*Bild: Wahlergebnisse*)

Markus: 13. März: Joseph Goebbels wird zum Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda ernannt.

Sahire (*steht auf*): 17. März: Leo Krell wird inhaftiert und ins SA-Gefängnis Papestraße (*alle bleiben stehen*) gebracht. Er erhält die Häftlingsnummer 45.

Elke (*steht auf*): 45 ist die niedrigste bekannte Nummer.

Sahire: Haben die wirklich gezählt?

Elke: Das ist unklar, ob sie alle Inhaftierten gezählt haben und wenn, wann sie damit angefangen haben.

Elke und Sahire gehen los.

Laura: 20. März: Geheimes Treffen Hitlers mit der deutschen Wirtschaft.

MONOLOG ÜBER FRITZ FRÄNKEL

Stephan: 21. März: Am propagandistischen „Tag von Potsdam“ verneigt sich Hitler vor Hindenburg und verbündet sich so mit den konservativen Kräften.

Alle bleiben stehen.

Fritz Fränkel wird ins SA-Gefängnis Papestraße gebracht und gefoltert. Sie sehen ihn hier auf einem Foto. Der damals 41jährige Fränkel ist Arzt, Psychologe und Mitbegründer der KPD. Fränkel gehört zur intellektuellen Avantgarde der Weimarer Republik. Er promoviert an der Charité bei dem berühmten Neurologen Prof. Dr. Karl Bonhoeffer und leitet ehrenamtlich die Fürsorgestelle für „Trinker und Psychopathen“ im Kreuzberger „Gesundheitshaus“. Das war das erste moderne Zentrum für gesundheitliche und sexuelle Aufklärung, und zur Bekämpfung der sozialen Ursachen von Krankheiten in Berlin. 1929 führt er in einer frühen Fachzeitschrift für „Soziale Arbeit“ das erste Mal den Begriff „Soziale Psychiatrie“ ein. Ein Begriff, der durch die Herrschaft der Nationalsozialisten für die nächsten vierzig Jahre ausgelöscht ist und erst nach 1969 wieder neu entsteht.

Mit seinem Kollegen Dr. Ernst Joel veröffentlicht er ein viel beachtetes Lehrbuch zum Cocainismus. Mit Freunden wie Ernst Joel, Ernst Bloch und Walter Benjamin untersucht er die Wirkung von Drogen.

Stephan liest ein Zitat aus: Walter Benjamin, Gesammelte Schriften, Band VI, Fragmente und Autobiografische Schriften, 1. Aufl. 1991, Frankfurt/Main 1985, S.600.

Fritz Fränkel wird nach zwei Tagen Haft aus der Papestraße entlassen, jedoch unter der Bedingung, das Deutsche Reich sofort zu verlassen.

Er reist Hals über Kopf in die Schweiz aus und wendet sich mit einem Protestbrief an die Deutsche Gesandtschaft. Dieser Brief ist hier ausgestellt.

Fränkel verfasst in der ersten Veröffentlichung gegen die nationalsozialistischen Verbrechen seit dem Reichstagsbrand (erschienen 1934), im sogenannten „Braunbuch“, einen Bericht über die Folterungen in der Papestraße.

In seinem Pariser Exil ist er vielen auf der Flucht behilflich, so z.B. Ernst Bloch, Walter Benjamin und Hannah Arendt.

Fritz Fränkel stirbt 1944 in Mexico. Er sieht Deutschland nie wieder.

Markus: 23. März: Der Reichstag verabschiedet das „Ermächtigungsgesetz“. Alle Parteien außer der SPD stimmen für das Gesetz. Die Abgeordneten der KPD und 26 Abgeordnete der SPD sind bereits verhaftet, auf der Flucht oder nicht zugelassen.

Hitlers Regierung kann nun Gesetze ohne das Parlament erlassen.

Sahire: Wenn die anderen Parteien dagegen gestimmt hätten, hätte das was verändert?

(alle bleiben stehen; kurze Stille; Blick ins Publikum)

Juliane: 24. März: Der Hellseher Erik Jan Hanussen wird von der SA verhaftet und in die Papestraße gebracht.

.....*Lecture Seitenende (Blatt gemeinsam fallen lassen)*.....

Corina: 25. März: Max Bilecki, Leiter des „Roten Frontkämpferbundes“ wird von der SA in die „Rote Villa“ verschleppt und schwer misshandelt.

26. März: Max Bilecki wird erneut verhaftet und ins SA-Gefängnis Papestraße gebracht.

27. März: Max Bilecki stirbt an den Folgen seiner Misshandlungen im Urban-Krankenhaus. *Alle kommen im Pulk in der Ecke hinter Corina an.*

Elke: Wo war die „Rote Villa“?

Christine: Die „Rote Villa“ war in Schöneberg.

David: Das war ein SA-Stützpunkt in der Albertstraße/Ecke Feurigstraße. Es gab aber 1933 noch ein paar mehr. Ich hab hier ne Liste.

(David beginnt, Liste vorzulesen; Marlene steigt ein; Stephan auch; alle setzen ein)

.....*Lecture Seitenende (Blatt gemeinsam fallen lassen)*.....

Laura: 1. April: Die Nationalsozialisten organisieren einen Boykott jüdischer Geschäfte, Unternehmen, Anwaltskanzleien und Arztpraxen. *(Bild: Boykott)*

Elke: Mojzesz Ehrlich wird verhaftet und in das SA-Gefängnis Papestraße gebracht, weil er am Abend ein Boykott-Plakat an seinem Geschäft entfernen möchte.

Erich Siemenauer, ein jüdischer Arzt, wird im Urban-Krankenhaus festgenommen und erhält die Gefangenenummer 235.

Corina: 3. April: Um 14 Uhr wird Mojzesz Ehrlich nach schweren Misshandlungen aus der Papestraße entlassen. Er unterschreibt, dass er gut behandelt wurde. Es wird ihm verboten, über seine Inhaftierung zu sprechen.

Um 15 Uhr sagt er bei der Polnischen Botschaft aus.

Markus: 7. April: „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“. Jüdische und politisch engagierte Beamte werden entlassen.

Das betraf Juristinnen, Ärzt_innen und Pflegepersonal, Polizist_innen, Postbot_innen, Eisenbahner_innen, Schauspielerinnen.

Juliane: 7. April: In einem südlich von Berlin gelegenen Waldgebiet wird der Leichnam von Erik Jan Hanussen gefunden. *(Bild: Karl-Liebknecht-Haus)*

Stephan: 1. Mai: Der erste Mai wird zum „Tag der nationalen Arbeit“ erklärt und zum ersten Mal als gesetzlicher Feiertag begangen.

Elke: 2. Mai: Die SA stürmt Einrichtungen der Gewerkschaften. Die Gewerkschaften werden in Deutschland verboten.

Christine: 10. Mai: Deutschlandweit finden Bücherverbrennungen statt. *(Bild: Bücherverbrennungen)*

Sahire: „Dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man am Ende auch Menschen. Heinrich Heine, 1823.“

Juliane: Und wer war das? Wer hat die Bücher verbrannt?

Sahire: Student_innen, die SA, aber auch Professor_innen.

.....*Lecture Seitenende (Blatt gemeinsam fallen lassen)*.....

David: 22. Juni: Die SPD wird verboten.

Stephan: Und die übrigen Parteien?

David: Haben sich selbst aufgelöst.

Stephan: Aufgelöst?

David: Ja, aufgelöst.

Christine: 28. Juni: Die Bibliothekarin Hertha Block wird gemeinsam mit Werner Illberg und Walter Stolle verhaftet und ins SA-Gefängnis Papestraße gebracht. Sie wird in das Frauengefängnis in der Barnimstraße überführt, wo sie bis August inhaftiert bleibt.

Alle bleiben stehen.

2.3 Gedicht für Werner Illberg

Christine: Das ist eine Photographie von Werner Illberg. Er war jüdischer Schriftsteller und Kommunist. Ich habe ein Gedicht für ihn geschrieben:

Werner Illberg

Ich kannte dich nicht,
ich kenne dich nicht,
weder Name noch Gesicht -

„Erinner mich nicht!“

Du gingst mit Freunden in der Sonne entlang,
ihr wart frohgemut, mal lachte einer dann und wann.
keine Angst war da,
es nahten die schweren Schritte der SA ...

„Das wussten wir nicht!“

Du siehst auf dem Foto so klug, lieb und freundlich aus,
wieso um alles in der Welt
haben sie dich gequält und so entstellt?
„Gedichtjud“ haben sie dich genannt!

„Das wollten wir nicht!“

Gott Sei Dank, du kamst hier heraus.
Bist wieder einen Weg entlang gegangen,
sicher nie wieder unbefangen!
Doch ich hoffe, manchmal noch froh....

„Werner Illberg“
Wir kannten dich nicht,
wir kennen dich nicht,
weder Name noch Gesicht.

Zur Erinnerung an dich
Christine

Corina: 14. Juli: „Gesetz gegen die Neubildung von Parteien“ . Deutschland ist ein Einpartei-
enstaat.

Marlene: 20. September: Gründung der „Reichskulturkammer“ .
(Bild: Reichskulturkammer)

Die Reichskulturkammer überwacht alle Künstler und dient der Gleichschaltung aller Berei-
che des Kulturlebens.

Corina: Wer war da Vorsitzender?

Markus: Na, Goebbels. ... Goebbels war das.

.....Lecture Seitenende (Blatt gemeinsam fallen lassen).....

Sahire: 1. Oktober: Das NS-Regime führt den Eintopfsonntag ein. (*alle bleiben stehen*) Die angenommenen Haushaltsersparnisse werden als Solidarbeitrag für das Winterhilfswerk in Form einer Spende von 50 Pfennig pro Haushalt einkassiert.

Elke: Ist das ein Witz?

Marlene: (*legt das Bild: Eintopfsonntag auf*) Nein.

Markus: Wie muss man sich das vorstellen?

Sahire: Also, statt einem üppigen Sonntagsessen sollten alle Haushalte Eintopf kochen. Die Blockwarte der NSDAP gingen dann sonntags von Haus zu Haus und sammelten die gesparten 50 Pfennig ein. In den Zeitungen wurden auch Eintopfrezepte veröffentlicht und Hitler ging zum öffentlichen Eintopfessen.

Marlene: Es ging halt darum, Opferbereitschaft zu erzeugen. Für die Volksgemeinschaft.

David: Und das Winterhilfswerk haben die Nazis gegründet, um durch freiwillige Spenden die Sozialausgaben des Staates zu senken. Hat funktioniert.

(*Marlene nimmt das Bild weg*)

Laura: 14. Oktober: Goebbels verkündet den Austritt des Deutschen Reiches aus dem Völkerbund. Zugleich verlässt Deutschland die Genfer Abrüstungskonferenz?

Corina: Moment, welche Bedeutung hat der Völkerbund denn da noch?

Sahire: Und wie stand Stalin dazu?

David: 24. November: Das erste deutsche Tierschutzgesetz wird verabschiedet.

Juliane: 28. November: Hertha Block wird nach ihrer Haft die Wiedereinstellung in den öffentlichen Dienst verweigert. Begründung: Sie sei eine „liberalistisch angekränkelte Intellektuelle“.

Corina: Ende November: Karl Friedrich Klötzer wird inhaftiert.

.....*Lecture Seitenende (Letztes Blatt gemeinsam fallen lassen)*.....

Christine: Und wie geht die Geschichte weiter?

Laura: Na das ist doch bekannt. Oskar Schindler rettet 1200 Juden vor dem KZ.

Julia Jensch, äh, Sophie Scholl verteilt Flugblätter und wird hingerichtet, im Bunker kommt es zum Untergang und irgendwann kommt Brad Pitt und befreit Deutschland.

Marlene (*steht auf, in eigenen Worten*): Ich muss noch mal was klarstellen, dieses Bild hier vom Anfang, die SA vor dem Brandenburger Tor, das ist kein Original, sondern wurde als Propaganda-Bild der Nazis im Sommer nachgestellt. Im Januar waren da noch gar nicht so viele SA-Männer da.

Wir gehen jetzt zusammen ins Archiv und lesen Berichte von hier Inhaftierten an.

Spieler_innen gehen vor ins Archiv, Publikum hinterher, Juliane als letzte, schaut ob alle da sind und schließt die Tür.

3 Im Archiv

*Alle stellen sich zu ihren Plätzen. Haftberichte liegen auf den Plätzen.
Publikum setzt sich dazu.*

3.1 Haftberichte

*Alle lesen nacheinander die Aufschriften der Mappen vor, setzen sich, schlagen die Mappen auf und beginnen zu lesen.
Improvisation anhand ausgewählter Textpassagen in den Haftberichten.*

Reihenfolge der Themen:

- Situationen von Verhaftungen
- Beschreibung des Hauses von außen / Gelände
- Ortsbeschreibungen, sinnliche Beschreibungen
- Haftbedingungen, Folter
- Widerstände
- Entlassung / Revers unterzeichnen

Wer mit lesen fertig ist, klappt seine Mappe zu.

Letzter Text: Ich war so zerschlagen, dass meine Mutter mich nur noch an meinen Kleidern erkannt hat.

3.2 Gerichtsverfahren und Entschädigungen

Wenn alle Mappen zu sind:

David: Die Verbrechen, die hier von der SA-Feldpolizei begangen wurden, führten nach 1945 lediglich zu drei Gerichtsverfahren.

Der ehemalige SA-Feldpolizist Ulrich Geguns wurde 1948 wegen seiner Beteiligung an Misshandlungen von Inhaftierten zu zehn Jahren Haft verurteilt.

Markus: Der Klempner Franz Hübner wurde 1949 zu 12 Jahren Haft verurteilt. Ihm wurde vorgeworfen, als ehemaliges KPD-Mitglied die SA-Feldpolizei bei der Suche und Identifizierung zu verhaftender Personen unterstützt zu haben.

David: Dem ehemaligen SA-Feldpolizisten Erich Krause wurde nachgewiesen, in der Papestraße für die Registrierung der Gefangenen und die Durchführung von Vernehmungen zuständig gewesen zu sein. Das Landgericht sprach ihn 1956 wegen Verjährung der Straftaten frei.

Sahire: Mindestens 30 Personen sind hier oder an den Folgen der Misshandlungen gestorben. Von denen, die überlebten, litten viele ihr Leben lang an den körperlichen und psychischen Verletzungen, die ihnen hier zugefügt wurden.

Corina: Wir saßen hier vor ein paar Wochen mit der Tochter eines ehemalig Inhaftierten. Sie hat uns erzählt, wie sehr das Leben ihres Vaters – und das der ganzen Familie - von den Folgen der Haft beeinträchtigt und geprägt war. Wir haben sie gefragt, ob ihr Vater jemals Entschädigungszahlungen erhalten hat.

Marlene: Sie hat gesagt: Ja, ab Mitte der 80er Jahre. Ca. 700 Mark monatlich.

Corina: Und davor?

Marlene: Naja, wenn man zum Amt ging, da saß man ja dann als Opfer den ehemaligen Tätern gegenüber. Den gleichen Beamten. Den gleichen Richtern.

Juliane: Wir gehen jetzt gemeinsam nach draußen.

Spieler_innen gehen vor, Publikum kommt hinterher.

4 Vor der Tür

Spieler_innen nehmen Sofortbild-Kamera, Klebeband und Zeitungsartikel mit nach draußen vor die Wand mit dem Schild „Warum. Erinnern“ und beginnen, Zeitungsartikel an die Wand zu kleben.

4.1 Antworten auf „Warum erinnern?“

Juliane fotografiert:

Laura: Weil die Gespenster von gestern im Heute rumoren.

Marlene: Aus Respekt vor denen, denen Unrecht getan wurde.

Stephan: Weil man nicht jede Erfahrung selbst machen muss.

Corina übernimmt die Kamera

Juliane: Damit ich mich nicht davor verstecken kann.m

Markus: Weil es auf der ganzen Welt immer noch so viele solcher Keller gibt, in denen politische Gefangene Angst, Demütigung und Folter erleiden. Keller in denen Menschen hoffen sie eines Tages lebendig verlassen zu können.

Elke: Damit Verantwortung übernommen wird. Immer. Zu jeder Zeit.

Elke übernimmt die Kamera:

Christine: Damit das wirklich nie, nie wieder passiert.

Corina: Weil es hilft, sich selbst in der Welt zu positionieren.

Sahire: Weil vergessen zu werden bedeutet, noch einmal zu sterben.

Sahire übernimmt die Kamera

David: Weil es ein Akt des Widerstands ist.

Sahire und David gehen zur Wand und hängen das letzte Bild auf.

4.2 Straßennamen

Während die anderen die letzten Bilder und Artikel aufhängen, geht Elke nach vorne. Während sie spricht, sammeln die anderen sich neben ihr in einer Reihe.

Elke: Das ist das Ende.

Sie können jetzt noch die Ausstellung besuchen.

Und wenn Sie nach Hause gehen, dann achten Sie doch einmal auf die Straßennamen in diesem Viertel, zum Beispiel: Werner-Voss-Damm, Gontermannstraße, Manfred-von-Richthofen-Straße. Das sind Fliegeroffiziere aus dem Ersten Weltkrieg. Die Straßen wurden 1936 so benannt, auf Initiative vom Oberbefehlshaber der Luftwaffe, Hermann Göring. Die Straßen heißen bis heute so.

Alle blicken ins Publikum. Verbeugung. Applaus!

-Ende-

Anhang 2: Liste der im Stück verwendeten Zeitungsartikel und Internetquellen

Mut gegen rechte Gewalt (2016): Chronik flüchtlingsfeindlicher Vorfälle.

*<https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/chronik-vorfaelle>
(Stand: 01.08.2016).*

Mut gegen rechte Gewalt (2016): Opfer rechter Gewalt seit 1990.

<https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/news/chronik-der-gewalt/todesopfer-rechtsextremer-und-rassistischer-gewalt-seit-1990> (Stand: 01.08.2016).

Die Zeit Online (2016): Flüchtlingskrise. UN kritisiert entmenslichende Rhetorik.

<http://www.zeit.de/politik/ausland/2015-10/fluechtlingskrise-vereinte-nationen-rhetorik-1938> (Stand: 01.08.2016).

taz (2016): Bundespolizei in Hannover. Täter geschützt, Opfer entwürdigt.

<http://www.taz.de/!5289801/> (Stand: 01.08.2016).

metronaut.de (2016): Ich muss kein Freund der Rigaer Straße sein um Grundrechtsverletzungen scheiße zu finden.

<https://www.metronaut.de/2016/01/ich-muss-kein-freund-der-rigaer-strasse-sein-um-grundrechtsverletzungen-scheisse-zu-finden/> (Stand: 01.08.2016).

SAHBA (2016): Yeneroğlu: „Deutsche Behörden versagen nach wie vor bei der Aufklärung des NSU-Terrors“.

<http://www.sabahdeutsch.de/yeneroglu-deutsche-behoerden-versagen-nach-wie-vor-bei-der-aufklaerung-des-nsu-terrors/> (Stand: 01.08.2016).

Die Welt (2016): Richter kämpft für NS-Opfer und wird verklagt.

<http://www.welt.de/politik/deutschland/article153500869/Richter-kaempft-fuer-NS-Opfer-und-wird-verklagt.html> (Stand: 01.08.2016).

Focus (2016): Prozesse. Kein Ende im Stolperstein-Streit.

http://www.focus.de/regional/muenchen/geschichte-prozess-angehoerige-klagen-fuer-recht-auf-stolpersteine_id_5579449.html (Stand: 01.08.2016).