



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Gefühlsausdruck und Theater in der außerschulischen
historisch-politischen Bildung
Im Gespräch mit Schauspieler:innen des immersiven
Theaterstücks "widerSTADT"

verfasst von | submitted by
Miriam Renkert B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Zusammenfassung

Eine zentrale Herausforderung außerschulischer, historisch-politischer Bildung besteht darin, aufkommenden Gefühlen in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus einen erwartungsfreien Raum zu geben. Die Möglichkeiten theaterpädagogischer Formate untersucht die vorliegende Arbeit durch Interviews mit Schauspieler:innen des Kollektivs Phehnix, die an Entwicklung und Aufführung des Theaterstücks „widerSTADT“ zum Thema des Austrofaschismus beteiligt waren. Die zentrale Forschungsfrage lautet, wie aus ihrer Sicht im gesamten Prozess Gefühle ausgedrückt werden können, die in Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus, der gewisse Parallelen zum Nationalsozialismus aufweist, ausgelöst werden.

Im Ergebnis zeigt sich, dass Gefühlsausdruck im Theaterspiel durch persönliche Betroffenheit hinsichtlich der bespielten Themen, Erfahrungen mit Gefühlsausdruck, Freiwilligkeit oder Zwang, Zugang zum eigenen Körper, Improvisationen oder Rollenspiel sowie Interaktionen mit dem Publikum und Mitspieler:innen beeinflusst wird. Bei Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus bzw. Nationalsozialismus ist relevant, ob familiäre Bezüge zu Verfolgten bzw. Täter:innen bestehen, Parallelen zur aktuellen gesellschaftspolitischen Situation wahrgenommen werden, Vorwissen über die damalige Zeit vorhanden ist und Selbstschutz- bzw. Verdrängungsstrategien angewandt werden.

Abstract

A key challenge in extracurricular historical and political education is to provide a space free from preconceptions for the emotions that arise when engaging with National Socialism. This study explores the potential of theatre-based educational formats through interviews with actors from the Phehnix collective who were involved in the development and performance of the play “widerSTADT”, which deals with the theme of Austrofascism. The central research question is how, in their view, emotions triggered by engaging with Austrofascism – a system that overlaps with National Socialism – can be expressed throughout the entire process.

The findings show that the expression of emotions in theatrical performances is influenced by factors such as personal involvement with the themes being portrayed, prior experience of expressing emotions, whether participation is voluntary or compulsory, access to one's own body, improvisation or role-play, as well as interactions with the audience and fellow performers. When engaging with Austrofascism or National Socialism, it is relevant whether there are family connections to victims or perpetrators, whether parallels with the current socio-political situation are perceived, whether prior knowledge of that period exists, and whether self-protection or repression strategies are employed.

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön an meine Interviewpartner:innen für ihre Zeit und die persönlichen Gespräche, an meine Betreuung Prof. Dr. Henning Schluß für das Vertrauen in meine Arbeit, an Nina Heinke und Carmen Siller für die kritische Lektüre und an die Hans-Böckler-Stiftung, die ÖH Wien und den ÖGB für die finanzielle Unterstützung!

Diese Arbeit wurde gefördert durch:

Hans **Böckler**
Stiftung 



Hochschüler:innenschaft der
Universität Wien



Johann Böhm Fonds des
Österreichischen Gewerkschaftsbundes

Inhalt

1. Forschungsinteresse.....	3
2. Thesen & Forschungsfragen.....	5
3. Forschungsstand & Festlegung der Arbeitsdefinitionen.....	8
3.1 Emotionen und Gefühle.....	8
3.1.1 Einleitung.....	8
3.1.2 Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen.....	8
3.1.3 Spezifische Charakteristika, Entstehung und Funktionen.....	9
3.1.4 Kontextuelle Einbettungen.....	10
3.1.5 Kontroversen rund um Emotionen und Gefühle.....	11
3.1.6 Emotionen und Gefühle in Bildungstheorie und -praxis.....	11
3.1.7 Resümee.....	14
3.1.8 Festlegung einer Arbeitsdefinition.....	15
3.2 Außerschulische, historisch-politische Bildung.....	15
3.2.1 Einleitung.....	15
3.2.2 Historisches Lernen nach Jörn Rüsen.....	16
3.2.3 Holocaust Education.....	18
3.2.4 Gewerkschaften als Institutionen historisch-politischer Bildung.....	20
3.2.5 Historische Hintergründe und aktuelle Tendenzen.....	23
3.2.6 Herausforderungen und Potentiale.....	24
3.2.7 Resümee.....	26
3.2.8 Festlegung einer Arbeitsdefinition.....	26
3.2.9 Bezüge zum Konzept des Gefühlsausdrucks.....	27
3.3 Zeitgenössische Theaterpädagogik.....	30
3.3.1 Einleitung.....	30
3.3.2 Kulturelle Bildung.....	30
3.3.3 Historische Hintergründe und aktuelle Tendenzen.....	31
3.3.4 Herausforderungen und Potentiale.....	32
3.3.5 Resümee.....	37
3.3.6 Festlegung einer Arbeitsdefinition.....	37
3.3.7 Bezüge zum Konzept des Gefühlsausdrucks.....	38

3.3.8 Bezüge zum Konzept außerschulischer, historisch-politischer Bildung.....	41
4. Methodisches Vorgehen.....	44
4.1 Sample.....	44
4.2 Datenerhebung.....	45
4.3 Datenanalyse.....	48
5. Qualitätskriterien der Forschungsarbeit.....	49
5.1 Die Qualität qualitativer Daten.....	49
5.2 Forschungsethische Überlegungen.....	51
6. Auswertung der Interviews.....	53
6.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	54
6.2 Fragestellung, Technik und Ablauf der Analyse.....	55
6.3 Analyse der Interviews.....	55
6.3.1 Kategorien und Auswertungseinheiten.....	55
6.4.1 Kodierleitfaden.....	56
6.4 Zusammenfassung der Fundstellen.....	59
6.4.1 Gefühlsausdruck im Theaterspiel.....	60
6.4.2 Gefühlsausdruck im Theaterstück.....	63
6.4.3 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus.....	76
6.4.4 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus im Theaterstück.....	79
6.5 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	83
6.5.1 Gefühlsausdruck im Theaterspiel.....	83
6.5.2 Gefühlsausdruck im Theaterstück.....	84
6.5.3 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus.....	86
6.5.4 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus im Theaterstück.....	87
7. Resümee und Ausblick.....	88
7.1 Resümee.....	88
7.2 Ausblick.....	90
Literaturverzeichnis.....	91
Anhang.....	97
Interviewleitfaden für Einzel- und Gruppengespräche.....	97
Fragenkatalog für Expert:innengespräch.....	98

1. Forschungsinteresse

Die Gründung der historisch-politischen Bildung und damit verknüpfte Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus lassen sich im Falle Deutschlands in den 1960er- und 1970er-Jahren verorten (Benzler 2015: 307). Seitdem haben sich die Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen weiterentwickelt: Gesellschaftspolitisch haben in den vergangenen Jahrzehnten unter anderem Globalisierung, Digitalisierung und die Nutzung sozialer Medien zu einer erhöhten Sichtbarkeit der Shoah beigetragen (Plessow 2019: 27). Zugewanderte Personengruppen haben einerseits teilweise selbst Verfolgung und Krieg erlebt und andererseits keinerlei oder nur schwache familiäre Verbindungen zur NS-Geschichte (Benzler 2015: 310), weswegen pädagogische Materialien und Methoden weiterentwickelt werden. Wachsender Antisemitismus sowie politische Machtkämpfe um die Definition von Wahrheit machen ein neues Lehren und Lernen notwendig, bei dem die Entwicklung kritischer Reflexion über das Gelernte im Mittelpunkt steht (Pearce 2020: 9-11). Inhaltlich werden nicht mehr überwiegend hochrangige NS-Täter, sondern auch Verfolgte, Widerständige und Mitläufer:innen mit ihren jeweiligen Handlungsspielräumen betrachtet (Plessow 2019: 31f.). Methodisch kommen biografische Ansätze und Auseinandersetzungen mit Zeitzeug:innen zum Einsatz (ebd.: 33).

In einem Artikel des Historikers Oliver Plessow ist von einer weiteren grundlegenden Veränderung in der Vermittlung der Shoah zu lesen: Wenn entsprechende Lernprozesse und Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit mit Erinnerung verknüpft seien, seien sie per Definition persönlich (ebd.: 32). Das erkläre die andauernde Debatte über eine angemessene Balance zwischen rationalen und emotionalen Zugängen (ebd.). Diese Debatte ist wiederum mit dem Risiko pädagogischer Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus und vergleichbaren Systemen verknüpft, Lernziele normativ auszulegen und den Lernenden lediglich affirmative Reproduktionen und Übernahmen anzubieten (Bernhardt 2021: 10). So wird bei Besuchen von Gedenkstätten mitunter Empathie mit den Opfergruppen erwartet, was einer „Choreographie der Emotionen“ (Heyl 2013: 247) gleichkommt und die emotionalen Auseinandersetzungen blockieren kann, die Besucher:innen persönliche Entwicklungen und Lernprozesse ermöglichen. Andere Formate der historisch-politischen Bildung, insbesondere im schulischen Kontext, sind auf die meist frontale Vermittlung von Inhalten konzentriert und geben der Erkundung eigener Gefühle wenig bis gar keinen Raum. Eine zentrale Herausforderung der historisch-politischen Bildung besteht folglich darin, aufkommenden Emotionen und Gefühlen in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus einen Raum zu geben, der erwartungsfrei bleibt: „[R]eaching learners’ minds and innermost convictions without overpowering them“, so das pädagogische Ziel in den Worten Plessows (Plessow 2019: 32f.).

Welche methodischen Möglichkeiten gibt es nun, um diesen Raum im Rahmen historisch-politischer Bildungsformate zu schaffen? Auch in außerschulischen Formaten wie Workshops und Seminaren, in denen es im Gegensatz zum schulischen Unterricht oft mehr Zeit für die Anwendung vielfältiger Methoden gibt, kommen oft sprach- und schriftzentrierte Übungen zum Einsatz, in denen die kognitive Vermittlung von Inhalten sowie deren kritische Reflexion im Vordergrund stehen. Doch was, wenn hinsichtlich der empfundenen Gefühle und deren Ausdruck in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus die Worte fehlen? Dies scheint gerade dann möglich, wenn Teilnehmer:innen sich erst wenig mit der Erkundung der eigenen Gefühlswelt beschäftigt haben. Die Pädagogin Regine Gabriel sieht in theaterpädagogischen Methoden das Potential, Sprachlosigkeiten zu beenden (Gabriel 2008). Theaterpädagogik würde gerade in der historischen Bildung affektive Lernprozesse und die Entstehung von Empathie ermöglichen (ebd.). Diese (Un-)Möglichkeit untersucht die vorliegende Masterarbeit durch Interviews mit Schauspieler:innen des Kollektivs Phehnix, die an der Entwicklung und Aufführung des Theaterstücks „widerSTADT“ zum Thema des Austrofaschismus beteiligt waren. Die zentrale Forschungsfrage lautet, wie aus ihrer Sicht im gesamten Prozess Gefühle ausgedrückt werden können, die in Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus als sich mit dem Nationalsozialismus überschneidendem System ausgelöst werden.

Die vorliegende Arbeit ist an der Schnittstelle zwischen drei theoretischen Konzepten verortet: Erstens Emotionen und Gefühle, zweitens historisch-politische Bildung und drittens zeitgenössische Theaterpädagogik. Auch nach ausführlichen Recherchen konnten nur wenige wissenschaftliche Arbeiten gefunden werden, die diese Schnittstelle untersuchen – obwohl theaterpädagogische Methoden wie beschrieben Potential für Gefühlsausdruck in Lehr- und Lernprozessen haben. In diesem Sinne sollen die Erkenntnisse dieser Arbeit Anknüpfungspunkte für weiterführende Auseinandersetzungen mit einem oder allen behandelten Themen liefern, deren Relevanz einzeln und in Verknüpfung miteinander im theoretischen Teil der Arbeit weiter verdeutlicht wird.

2. Thesen & Forschungsfragen

Im Folgenden werden zunächst die drei theoretischen Konzepte Gefühlsausdruck, historisch-politische Bildung und zeitgenössische Theaterpädagogik erläutert. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Konzepten ergeben sich zwei Thesen, die der zentralen Forschungsfrage der Arbeit zugrunde liegen.

Das erste Konzept stellt der Ausdruck von Gefühlen dar, welche im Gegensatz zu Emotionen als bewusste Bewertungen und Interpretationen verstanden werden, sprachlich ausdrückbar sein können und damit in Interviews erhebbar werden. Relevant sind einerseits verschiedene, individuelle Arten des Gefühlsausdruck, beispielsweise auf körperlicher, mimischer oder stimmlicher Ebene. Andererseits stehen Auslöser von Gefühlen und ihrem Ausdruck im Fokus: Im Fall des untersuchten Theaterstücks sind dabei zwischenmenschliche Interaktionen relevant, sowohl mit den Mitspieler:innen während der Stückkonzeption als auch mit dem Publikum während den Aufführungen. Von besonderem Interesse ist außerdem der inhaltliche Fokus des Theaterstücks, der Austrofaschismus¹ und die Lebensbedingungen ausgewählter Personen zwischen 1934 und 1938 in Wien.

Das Thema des Theaterstücks verweist auf das zweite Konzept der außerschulischen, historisch-politischen Bildung: Dieses ist im deutschen und österreichischen Kontext nicht von der Geschichte des Nationalsozialismus zu trennen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen. Strukturelle Überschneidungen betreffen insbesondere die entsprechende Herrschaftsstruktur, also die Art und Weise, wie politische Macht durch Herrschende ausgeübt wird und damit Einfluss auf individuelle Lebensrealitäten nimmt. Das untersuchte Theaterstück beschäftigt sich mit dem System des Austrofaschismus, das sowohl hinsichtlich der politischen Machtausübung und deren Konsequenzen als auch durch sein Bestehen zwischen 1934 und 1938 Parallelen zum Nationalsozialismus aufweist.

Für den inhaltlichen Kontext dieser Arbeit sind also verschiedene Herrschaftssysteme relevant, die bestimmte Parallelen zum Nationalsozialismus aufweisen. Grund dafür sind die vermutlich vergleichbaren emotionalen Reaktionen auf inhaltliche Auseinandersetzungen mit diesen Systemen. Wie erwähnt nimmt die Art und Weise politischer Machtausübung Einfluss

¹ Der Begriff des Austrofaschismus bzw. die Parallelen zwischen den politischen Systemen Österreichs, Italiens und Deutschlands sind umstritten. Emmerich Tálos führt dazu aus, dass sich die österreichische Diktatur zwischen 1934 und 1938 zwischen Faschismus und Autoritarismus bewegt habe, wobei die Nähe zu den Faschismen in den Nachbarstaaten hinsichtlich politischer Veränderungen und Ideologien größer gewesen sei (Tálos 2014: 417). Der Begriff des Austrofaschismus sei deswegen nutzbar und bringe neben den beschriebenen Parallelen auch die spezifischen Bedingungen des österreichischen Systems zum Ausdruck (ebd.).

auf individuelle Lebensrealitäten, wie folgende Beispiele illustrieren: Sowohl im Nationalsozialismus als auch im Austrofaschismus waren die politische Partizipation der Bevölkerung sowie die politische Opposition ausgeschaltet (Tálos 2014: 401f.). Grundrechte wie Meinungs- und Pressefreiheit wurden ausgehöhlt (ebd.: 402f.). Die Autonomie betrieblicher Interessenvertretungen wurde aufgehoben, Betriebsräte wurden abgeschafft, Streiks verboten (ebd.: 405). Die restriktive Finanzpolitik führte zu Einschränkungen in der Sozialpolitik, die sogenannte „Armenpolitik“ war durch Kontrolle und Repression geprägt (ebd.: 406). Diese Aufzählung verschiedener Aspekte politischer Machtausübung verdeutlicht die weitreichenden Konsequenzen für das Leben Einzelner: Unter anderem durch den Sozialabbau und den Ausschluss von Frauen aus der Politik gehörten Angehörige der Arbeiter:innenklasse und Frauen zu den potentiell negativ betroffenen Personengruppen (ebd.: 410). Aus einer intersektionalen Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass weibliche Angehörige der Arbeiter:innenklasse auf besondere Weise von der politischen Machtausübung im Nationalsozialismus bzw. im Austrofaschismus betroffen waren.

Auseinandersetzungen mit den Lebensbedingungen verschiedener Personen bzw. mit historischen Biografien können Gefühle auslösen – insbesondere, wenn es zu einer Identifikation mit Personen kommt und Parallelen zwischen damals und heute festgestellt werden. Die Figuren im untersuchten Theaterstück wurden von den Schauspieler:innen selbst konzipiert und sind teilweise an Biografien angelehnt, die im Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (DÖW) recherchiert wurden. Der individuelle Gefühlsausdruck der Schauspieler:innen im Stück ist in vielen Fällen mit der (Nicht-)Identifikation mit der jeweils gespielten Figur und ihren Lebensbedingungen verknüpft. Übertragen auf den Kontext historisch-politischer Bildungsformate, die den Nationalsozialismus und/oder sich überschneidende Systeme wie den Austrofaschismus thematisieren, wird aufgrund der Gemeinsamkeiten individueller Lebensrealitäten von vergleichbaren ausgelösten Gefühlen ausgegangen.

Das dritte relevante Konzept der Arbeit ist zeitgenössische Theaterpädagogik. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem immersiven Theaterstück „widerSTADT“, das vom Kollektiv Pheenix des Theaters der Unterdrückten Wien (TdU Wien) in einem informellen Rahmen produziert wurde. Die interviewten Schauspieler:innen haben das Stück miteinander produziert und waren in diesem Prozess Teilnehmer:innen eines gemeinsamen Lernprozesses. Auch während der Aufführung des Stücks haben sie aktiv an Lernprozessen teilgenommen, insbesondere durch improvisierte Interaktionen mit dem Publikum. Diese Interaktionen wurden durch die immersive Form des Stücks begünstigt: Das Publikum nahm aktiv an der Inszenierung teil und wurde von den Schauspieler:innen durch vereinzelte offene Fragen miteinbe-

zogen. Sowohl die Stückkonzeption als auch die Aufführungen können als Formate zeitgenössischer Theaterpädagogik gelten, so dass die interviewten Schauspieler:innen in ihrer Rolle als Teilnehmer:innen betrachtet werden – mit der Einschränkung, dass Lernende „regulärer“ außerschulischer Settings durch theaterpädagogische Fachkräfte angeleitet werden und nicht selbstständig bzw. informell zusammenarbeiten.

Aus den vorangegangenen Erläuterungen zu den drei behandelten Konzepten ergeben sich zunächst zwei Thesen, die Grundlage für die Forschungsfrage sind:

1. Die interviewten Schauspieler:innen drücken im Theaterspiel allgemein und damit auch im Theaterstück „widerSTADT“ Gefühle aus.
2. Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen lösen Gefühle aus.

Die daran anknüpfende Forschungsfrage lautet:

3. Wie können Gefühle, die in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen aufkommen, aus Sicht der Schauspieler:innen in Konzeption und Aufführung des Theaterstücks „widerSTADT“ ausgedrückt werden?

Wie beschrieben werden die interviewten Schauspieler:innen als lernende Teilnehmer:innen theaterpädagogischer Formate betrachtet, genauer einer prozessorientierten Stückentwicklung und der Aufführungen des Stücks. Der Austrofaschismus als Thema des Stücks wird wiederum als ein sich mit dem Nationalsozialismus strukturell und zeitlich überschneidendes System betrachtet, das auf vergleichbare Art Gefühle auslöst, welche dann ausgedrückt werden können. Somit lassen sich die Erkenntnisse der Arbeit auf theaterpädagogische Formate übertragen, die sich inhaltlich mit dem Nationalsozialismus und der Shoah auseinandersetzen – Themen, die insbesondere in Deutschland und Österreich zentral für außerschulische, politisch-historische Bildungsarbeit sind. Im Folgenden wird eine breite Auswahl von Grundlagenliteratur vorgestellt, deren Inhalte die Formulierung vorläufiger Arbeitsdefinitionen der drei verwendeten theoretischen Konzepte ermöglichen.

3. Forschungsstand & Festlegung der Arbeitsdefinitionen

3.1 Emotionen und Gefühle

3.1.1 Einleitung

Die Untersuchung von Gefühlsausdruck im Theaterstück „widerSTADT“ ist Kernanliegen der vorliegenden Arbeit. Emotionen und Gefühle wiederum sind zentraler Teil der menschlichen Identität, in allen Alters- und Lebensphasen präsent und damit prägend für Bildungsprozesse verschiedener Art (s. u.a. Huber / Krause 2018: 4). Eine grundlegende menschliche Fähigkeit besteht laut Matthias Huber darin, „Emotionen wahrzunehmen, sie auszudrücken und sie gegebenenfalls zu regulieren“ (Huber 2020: 61). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emotionen und Gefühlen ist von begrifflichen Uneindeutigkeiten geprägt: Es gebe keinen Konsens über die Definition der Konzepte, weswegen Wissenschaftler:innen in ihren jeweiligen Forschungsarbeiten zu Emotionen eine eigene Arbeitsdefinition festlegen müssten (Huber 2020: 62). Solch eine Arbeitsdefinition soll in diesem Kapitel entwickelt werden. Auch für die verwendeten Konzepte der politisch-historischen Bildung und der Theaterpädagogik werden in den darauffolgenden Kapiteln Arbeitsdefinitionen festgelegt, um im zweiten Teil der Arbeit die Thesen und Forschungsfrage anhand des erhobenen Interviewmaterials zu prüfen.

Nach dem Versuch einer Annäherung an ein klareres Verständnis von Emotionen und Gefühlen durch begriffliche Abgrenzungen und Ausführungen zu Charakteristika, Entstehungstheorien und Funktionen wird es um die Relevanz kontextueller Einbettungen sowie ausgewählte Kontroversen gehen. Ein besonderer Augenmerk liegt dabei auf der Verknüpfung von Emotionen und Gefühlen mit den Bildungswissenschaften, da diese, anders als bei den beiden Konzepten historisch-politische Bildung und Theaterpädagogik, nicht bereits im Begriff angelegt ist.

3.1.2 Emotionen, Gefühle, Affekte und Stimmungen

Zunächst können Emotionen und Gefühle begrifflich ein- und abgegrenzt werden: Emotionen können nach Matthias Huber als erkennbarer und damit auch körperlicher Ausdruck verstanden werden, während sich Gefühle auf das individuelle, bewusste Erleben von Emotionen beziehen, welches dem Gegenüber verborgen bleibt (Huber 2020: 76f.). Dieses Erleben sei mit Interpretationen und Bewertungen der emotionsauslösenden Situation verknüpft, welche wiederum auf bisherigen Erfahrungen basieren würden (ebd.: 79). Emotionen seien bewusstseinsfähig und der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion zugänglich, in der Praxis jedoch nicht immer bewusst (ebd.: 78f.). Gefühle hingegen würden immer bewusst wahrgenommen (ebd.: 78). Teilweise werden auch Affekte differenziert und können, bei-

spielsweise nach Wilfried Datler und Michael Wininger, als plötzliche, intensive Verhaltensimpulse verstanden werden, die mit intensiven körperlichen Reaktionen einhergehen (Datler / Wininger 2018: 315). Schließlich sind Stimmungen abzugrenzen: Alexander Kochinka sieht Emotionen bzw. Gefühle auf ein bestimmtes Objekt gerichtet, während Stimmungen bestimmte Gefühle ohne diese Gerichtetheit darstellen (Kochinka 2004: 63). Außerdem seien Stimmungen weniger intensiv ausgeprägt sowie länger andauernd als Gefühle (ebd.: 64).

3.1.3 Spezifische Charakteristika, Entstehung und Funktionen

Emotionen können außerdem hinsichtlich ihrer spezifischen Eigenschaften und Charakteristika eingeordnet werden. Von großer Bedeutung ist die Einteilung in „angeboren“ und „erlernt“: Emotionen können einerseits als primär bzw. universell, andererseits als sekundär bzw. sozial verstanden werden. Primäre Emotionen, auch Basisemotionen, seien angeboren (u.a. Wut, Trauer, Freude und Angst), während sekundäre Emotionen durch Erziehung und Sozialisation erlernt seien (u.a. Mitgefühl, Scham, Stolz und Eifersucht) (Huber 2020: 70f.). Insbesondere hinsichtlich ihres mimischen Ausdrucks könnten Basisemotionen als universell betrachtet und kulturübergreifend gezeigt und verstanden werden (Brandstätter et al. 2018: 167). Alexander Kochinka schlägt weitere differenzierende Anhaltspunkte vor: So seien unter anderem Dauer und Verlauf von Gefühlen relevant für deren Bestimmung (Kochinka 2004: 37). Während Gefühle wie Erschrecken und Überraschen nur kurzfristig zu empfinden seien, könnten andere Gefühle auch länger präsent sein (ebd.). Unterschieden werden könne sowohl zwischen der Anzahl als auch der Art der Objekte, auf die sich Gefühle beziehen (ebd.: 46). Diese und weitere mögliche Differenzierungen sind Teil von Kontroversen und werden am Ende dieses Kapitels erneut aufgegriffen.

Bezüglich der Entstehung von Emotionen kann laut Matthias Huber grob zwischen zwei theoretischen Positionen unterschieden werden: Einerseits werden Emotionen als körperliche Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis verstanden, andererseits als kognitive Bewertung dieses Ereignisses (Huber 2020: 65f.). Emotionen stünden oft mit zwischenmenschlichen Interaktionen in Verbindung, könnten aber auch durch Gedanken, Tätigkeiten oder die Zufuhr von Substanzen herbeigeführt werden (Brandstätter et al. 2018: 173).

Nach dem Prinzip der Homöostase hätten Emotionen die Funktion, das innere Gleichgewicht des Organismus aufrechtzuerhalten und ihn damit zu steuern, anzupassen und zu schützen (ebd.: 68). Emotionen würden den Organismus über die Ergebnisse von Bewertungsvorgängen informieren, bestimmte Verhaltensweisen vorbereiten und damit Anpassungen an die Umwelt ermöglichen (Brandstätter et al. 2018: 170). Eine Möglichkeit der emotionalen Regulation bzw. Anpassung aus psychoanalytischer Perspektive ist laut Wilfried Datler und Micha-

el Wininger die Manipulation äußerer Gegebenheiten (Datler / Wininger 2018: 320). Auf der Grundlage vergangener Situationen und damit konnotierter Gefühle könnten Handlungen gesetzt werden, um positives Erleben zu reproduzieren und negatives zu vermeiden (ebd.: 323). Im Allgemeinen würden Lust, Befriedigung und Wohlbefinden gesucht, Schmerz und Gefahr dagegen vermieden (Huber 2020: 72). In diesem Zusammenhang seien auch unbewusste Abwehrmechanismen aktiv, um als bedrohlich wahrgenommene Emotionen vom Bewusstsein fernzuhalten (Datler / Wininger 2018: 325). Demzufolge spielen Emotionen bei Motivationsprozessen eine wichtige Rolle, indem sie Bedürfnisbefriedigung einleiten und begleiten (Brandstätter et al. 2018: 169). Emotionen erfüllen schließlich verschiedene kommunikative Funktionen, wenn sie durch Gestik, Mimik und Stimme nach außen wahrnehmbar sind: So könnten andere Individuen über den eigenen emotionalen Zustand, Verhaltensintentionen sowie Ergebnisse von Situationsbewertungen informiert werden (ebd.: 171).

3.1.4 Kontextuelle Einbettungen

Emotionen und Gefühle seien von der jeweils subjektiven Lebenswirklichkeit abhängig, was Interpretationen von außen fehleranfällig mache (Huber 2020: 78-80). Neben dem individuellen Selbstverständnis würden körperliche Empfindungen, kulturelle Sozialisation sowie die gesellschaftspolitischen Bedingungen innerhalb eines spezifischen geografischen und historischen Raums eine wichtige Rolle spielen (Schröder 2020: 138). Bezüglich kultureller Faktoren könnten Dimensionen wie Individualismus und Kollektivismus Einfluss darauf nehmen, ob beispielsweise Harmonie, Hilfsbereitschaft und Kooperation gefördert oder unterdrückt würden (Brandstätter et al. 2018: 260f.). Als Darstellungsregeln werden in diesem Kontext kulturell verankerte Regeln darüber verstanden, „welches emotionale nonverbale Verhalten wann und wie zum Ausdruck gebracht werden darf und welches nicht“ (ebd.: 263). Kulturübergreifende Studien liefern Hinweise darauf, „dass Basisemotionen tatsächlich unabhängig vom kulturellen Hintergrund, Geschlecht oder Sozialisationsprozessen überall in der Welt fast identisch zum Ausdruck gebracht [...] und bei anderen Menschen über den Gesichtsausdruck [...] identifiziert [...] werden“ (ebd.: 262). Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede würde das Wissen über gesellschaftliche Stereotype etwaige Unterschiede produzieren oder verstärken – so würden Stereotype die Realität teilweise widerspiegeln und teilweise produzieren (ebd.: 272). Dementsprechend sei es wichtig, persönliche Sozialisierungsprozesse bezüglich erlernter Geschlechterrollen in der Emotionsforschung zu beachten (ebd.). Allgemein legen die vielfältigen kontextuellen Einbettungen die Notwendigkeit von Kommunikation von und über Emotionen nahe, um sowohl eigenes als auch fremdes Verhalten und Empfinden zu verstehen (Huber 2020: 81).

3.1.5 Kontroversen rund um Emotionen und Gefühle

Kontroversen rund um Emotionen und Gefühl offenbaren mehrere Fragen: Im Mittelpunkt vieler wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Emotionen und Gefühlen, sowohl in der Psychologie als auch in Sozialwissenschaften, steht erstens die Frage, welche Anteile angeboren und welche erlernt sind. Verschiedene Forscher:innen hätten unterschiedliche Ansichten dazu, welche Emotionen als primär bzw. sekundär zu verstehen seien (Brandstätter et al. 2018: 167). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob Emotionen und Gefühle überhaupt von verschiedenen Kontexten wie Kultur, Geschlecht oder Biografie abhängen oder prinzipiell als universell anzusehen sind. Zweitens ist fraglich, ob bzw. wie Emotionen und Gefühle wissenschaftlich untersuchbar sind. Wenn zwischen dem Phänomen und seiner Symbolisierung durch Sprache, Gestik und Mimik unterschieden werde, könnten wissenschaftliche Untersuchungen sich nur dem annähern, was entsprechend ausgedrückt würde, nicht aber dem Phänomen selbst (Kochinka 2004: 25). Drittens seien Gefühle einerseits in der Verantwortung des Individuums und Teil seines Wesens, andererseits immer wieder überwältigend (ebd.: 46f.). Unter anderem aus psychotherapeutischer Sicht erscheinen Gefühle „sowohl beeinflussbar als auch dem Zugriff entzogen“ (ebd.: 51). Gerade für die Bildungswissenschaft ist diese Widersprüchlichkeit der Gefühle relevant, wenn, wie von Rolf Göppel postuliert, davon ausgegangen wird, dass „die Kultivierung positiver Emotionen zum zentralen Kern dessen gehört, worum es bei [...] humanen Bildungsprozessen geht“ (Göppel 2018: 335). Damit ist bereits der vierte Aspekt benannt, der direkt an den dritten anschließt: Viele Autor:innen halten die Unterteilung in positive und negative Emotionen sowohl auf körperlicher als auch auf kognitiver Ebene für problematisch, weil alle Emotionen biologische Zwecke erfüllen würden und auch subjektiv negativ wahrgenommene Emotionen positive Folgen haben könnten, beispielsweise für die Bildung sozialer Gruppen (Huber 2018: 100). Auch die Unterteilung in angenehme und unangenehme Gefühle sei in vielen Fällen nicht klar möglich, beispielsweise bei Langeweile, wenn man diese als Gefühl betrachtet (Kochinka 2004: 53f.). Fragen nach Privatheit und Öffentlichkeit von Gefühlen und Emotionen sind schließlich in dem Sinne bedeutsam, dass – je nach kulturspezifischem Kontext und persönlicher Sozialisierung – manche Gefühle ausschließlich privat und persönlich seien, während andere eines geschützten Raumes bedürften, um Ausdruck zu finden (ebd.: 54). Wieder andere sind in bestimmten öffentlichen Räumen erwünscht bzw. legitimiert, beispielsweise Trauer auf Friedhöfen.

3.1.6 Emotionen und Gefühle in Bildungstheorie und -praxis

Matthias Huber und Sabine Krause merken zunächst an, dass die Verbindung zwischen Bildung und Emotion in der Bildungswissenschaft nach wie vor wenig behandelt wird (Huber /

Krause 2018: 1). Dies ließe sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene unter anderem darauf zurückführen, dass Emotionen und Gefühle oft negativ konnotiert seien und als Bildungsbestreben entgegengesetzt verstanden würden (ebd.: 3). Relevant sei in diesem Kontext der Leib-Seele-Dualismus, „also Descartes radikale Trennung [...] der denkenden Substanz [von] dem nicht-denkenden Körper“ (ebd.). Das Denken und das Bewusstsein über das Denken würden in diesem Kontext als zentrale Faktoren des Seins begriffen – im Gegensatz zu den vermeintlich weniger wichtigen Emotionen (ebd.). Letztere seien sogar als Hindernisse für die Entwicklung von Vernunft betrachtet worden (ebd.: 5). Einem Verständnis von Bildung als rationalem Prozess folgend, in dem Emotionalität mit Irrationalität gleichgesetzt sei, zeichne sich der gebildete Mensch durch seine Fähigkeit aus, Emotionen zu beherrschen (Huber 2020: 28f.). Bis in die späten 1990er-Jahre und teilweise bis heute würden Emotionen in der pädagogischen Praxis als „Indikatoren für Normalität“ herangezogen und nur dann thematisiert, wenn sie auffällig würden (ebd.: 29). So hätten beispielsweise Wut und Trauer keinen Platz im Klassenzimmer und würden als Abweichung von der Norm verstanden.

Die mangelhafte Berücksichtigung von Emotionen und Gefühlen im bildungswissenschaftlichen Diskurs ließe sich außerdem darauf zurückführen, dass sie subjektiv und individuell verschieden seien, was sie objektiv schwer fass- und beschreibbar mache (ebd.: 33). Das wissenschaftliche Konzept von Emotionen und Gefühlen sei entsprechend flüchtig und uneindeutig (Huber / Krause 2018: 5). Dazu gehört, dass es viele verschiedene Definitionen gebe und das Konzept dadurch nicht eindeutig bestimmbar sei (Huber 2020: 32). Diese Tatsache wirft Fragen nach der Methodologie auf: Wie kann ein so vielschichtiges und schwer definierbares Konzept wie das der Emotionen und Gefühle operationalisiert und damit wissenschaftlich erforschbar gemacht werden?

Huber und Krause halten diesen Auffassungen die Allgegenwärtigkeit von Emotionen und Gefühlen entgegen, welche auch ihre „gewichtige Rolle in allen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen“ verdeutlichen würde (Huber / Krause 2018: 4). Emotionen würden nicht nur Einfluss auf pädagogische Prozesse nehmen, sondern könnten sich auch im Kontext von Bildungsprozessen entfalten (ebd.: 6). Unterschieden werden könne zwischen der Bildung von Emotionen, der Entwicklung von Emotionen und deren Regulation, und der Bildung durch Emotionen, also den Einflüssen von Emotionen auf Bildungsprozesse (Huber 2020: 2). Auch Ulrich Papenkort differenziert verschiedene Formen der Rolle von Emotionen, speziell in der Erwachsenenbildung: Funktionale Bildung der Gefühle bedeute erstens, den Gefühlsausdruck und das Erleben von Gefühlen zu vermitteln, beispielsweise durch Aufforderungen zu Imagination, Imitation und Neubewertung (Papenkort 2019: 101). Im Rahmen der

methodischen Bildung der Gefühle ginge es zweitens darum, sowohl die eigenen als auch Gefühle von anderen wahrnehmen und deuten zu können (ebd.). Schließlich könnten Gefühle theoretisch als Gegenstand behandelt werden, beispielsweise hinsichtlich der Frage, ob sie angeboren oder erlernt seien (ebd.: 103). Insgesamt würden Emotionen und Gefühle die Entwicklung von Vernunft und moralischem Denken beeinflussen, seien eine Voraussetzung von jeglicher Form von Lernprozessen und würden pädagogische Vermittlungen entscheidend prägen (Huber 2020: 2). Sie würden in verschiedenen Lebensphasen verschiedene Funktionen erfüllen: Ihre Entwicklung gehe kontinuierlich vor sich und sei Voraussetzung für lebenslanges Lernen und das Herausbilden immer neuer Wirklichkeitsbezüge (ebd.: 9).

Auf der Ebene pädagogischer Praxis werden die Handlungsspielräume hinsichtlich des individuellen Erlebens von Emotionen und Gefühlen infrage gestellt: Huber unterstreicht, dass Emotionen und Gefühle „im persönlichen Raum des Individuums“ verortet und damit „intim und vertraulich“ seien (Huber 2020: 33). Pädagogische Zugriffe könnten demnach in das verletzte menschliche Innenleben eingreifen und Gefühle für ihre Zwecke missbrauchen (ebd.). Sowohl eine Bildung der Gefühle als auch eine Bildung durch Gefühle könne manipulativ werden, wie die Erziehung im Nationalsozialismus als historisches Beispiel zeige (ebd.). Rolf Göppel setzt sich daran anknüpfend damit auseinander, ob die „Kultivierung positiver Emotionen“ ein realisierbares pädagogische Ziel sei oder emotionale Überforderungen zur Folge haben könnten (Göppel 2018: 338). Außerdem wird gefragt, welche Spielräume sowohl die Pädagogik als auch das Individuum hätten, um Einfluss auf emotionale Entwicklungen zu nehmen (ebd.: 335). Göppel merkt zunächst an, dass das positive bzw. negative Erleben von Emotionen höchst subjektiv sei und alle Emotionen spezifische Funktionen hätten, also nicht widerspruchsfrei in positive und negative eingeteilt werden könnten (ebd.: 337). Zudem wird argumentiert, dass Bildungsprozesse eine bewusste Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst voraussetzen würden (ebd.: 340). Wenn sich die individuelle Gefühlswelt in der frühen Kindheit und jenseits bewusster Selbstgestaltung entwickle, genauer durch Sozialisationserfahrungen im familiären Kontext, seien spätere Einflussnahmen von außen erschwert (ebd.: 338-340).

Anschließend an diese Überlegungen macht Huber deutlich, dass Erziehung und Bildung stets Einfluss auf Emotionen nähmen, da sich Denken und Fühlen nicht voneinander trennen ließen (Huber 2020: 33f.). Entsprechend müsse sich die Pädagogik als widersprüchlichen Balanceakt verstehen, unter anderem zwischen Freiheit und Zwang und zwischen Nähe und Distanz (ebd.: 33). Göppel zitiert den Philosophen Peter Bieri, aus dessen Perspektive Bildung als Selbstbestimmung zu verstehen sei: Weder Gedanken und Wünsche noch Gefühle seien

ein „unabwendbares Schicksal [...], sondern etwas, das man bearbeiten und verändern“ könne (Bieri 2010: 214).

Laut Datler und Wininger ist der Umgang mit Emotionen pädagogisch gestaltbar, der direkte pädagogische Einfluss auf Emotionen als solche wird nicht thematisiert: Aus psychoanalytischer Sicht trafen in pädagogischen Situationen Personen aufeinander, die hinsichtlich ihrer Emotionen unterschiedliche Erfahrungen gesammelt und entsprechende psychische Strukturen ausgebildet hätten (Datler / Wininger 2018: 329). Der interaktive Verlauf der Situationen hänge davon ab, wie diese psychischen Strukturen ausgebildet seien und könne umso erfolgreicher gestaltet werden, je sensibler die Pädagog:innen auf emotionale Prozesse eingehen könnten (ebd.: 330). Entsprechend sollte in der Ausbildung und Weiterbildung von Pädagog:innen vermehrt ein Schwerpunkt auf die Entwicklung solcher Fähigkeiten gelegt werden, beispielsweise durch Supervision und Selbsterfahrung (ebd.).

3.1.7 Resümee

Während Emotionen als körperlich erkennbare, unmittelbare Reaktionen verstanden werden können, sind Gefühle bewusste, individuelle Interpretationen und Bewertungen. Emotionen und Gefühle stehen oft mit zwischenmenschlichen Interaktionen in Verbindung, können aber auch aus sich heraus erzeugt werden, beispielsweise durch bestimmte Gedanken. Eine wichtige Funktion besteht in der Kommunikation nach außen: So können Emotionen und Gefühle andere Personen unter anderem über die Bewertung einer bestimmten Situation informieren. Emotionen und Gefühle sind höchst subjektiv: Individuell können die persönliche Biografie, Alter und Geschlecht Einfluss auf Empfinden und Ausdruck nehmen. Strukturell spielen der historische, geografische und gesellschaftspolitische Kontext eine wichtige Rolle. Welche Anteile jeweils angeboren und universell und welche erlernt und kontextgebunden sind, ist Gegenstand wissenschaftlicher Kontroversen. Auch die Frage, inwiefern Emotionen und Gefühle angesichts ihrer hohen Subjektivität erforschbar sind, wird vielfach diskutiert.

Diese Frage ist mit der umstrittenen Rolle verknüpft, die Emotionen und Gefühlen sowohl in der Bildungstheorie als auch in der pädagogischen Praxis zukommt. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene gelten sie einerseits teilweise bis heute als der Vernunft entgegengesetzt und damit als hinderlich für Bildungsprozesse. Außerdem machen ihre Verortung in der Privatsphäre des Menschen und die begriffliche Unbestimmtheit es herausfordernd, sich Emotionen forschend zu widmen. Andererseits können Emotionen sowohl entwickelt und gebildet werden als auch Einfluss auf Lern- und Lehrprozesse nehmen. Aus der Perspektive der pädagogischen Praxis wird diese Einflussnahme infrage gestellt: Unklar ist, ob sie überhaupt möglich ist und, wenn ja, ob sie Manipulationen impliziert. Vertreter:innen verschiedener Disziplinen

weisen im Gegensatz dazu darauf hin, dass Emotionen selbst und allenfalls der Umgang mit ihnen beeinflussbar sind, auch und gerade in pädagogischen Kontexten, und entsprechende Kompetenzen Teil pädagogischer Ausbildungen sein sollten.

3.1.8 Festlegung einer Arbeitsdefinition: Gefühlsausdruck

Gefühle stellen im Gegensatz zu Emotionen bewusste Bewertungen und Interpretationen dar, die sprachlich ausdrückbar sein können und damit in Interviews erhebbar werden. Sie müssen zuerst ausgelöst und empfunden werden, um anschließend ausgedrückt werden zu können. Relevant sind einerseits verschiedene, individuelle Arten des Gefühlsausdrucks, beispielsweise durch Körper und Stimme. Andererseits stehen Ursachen des Gefühlsausdrucks im Fokus: Im Fall des untersuchten Theaterstücks sind dabei zwischenmenschliche Interaktionen relevant, sowohl mit den Mitspieler:innen in der Stückkonzeption als auch mit dem Publikum während des Schauspiels. Von besonderem Interesse als Ursache von Gefühlsausdruck ist der inhaltliche Fokus des Theaterstücks, der Austrofaschismus und die Lebensbedingungen der dargestellten Einzelpersonen zwischen 1934 und 1938 in Wien.

Insgesamt meint Gefühlsausdruck die Art und Weise, wie Gefühle anderen Personen gegenüber erkennbar gemacht werden, beispielsweise durch Gestik, Mimik, Körperhaltung, Stimmlage, Wortwahl und körperliche Reaktionen wie lachen und weinen. In diesem Sinne ist er an ein zwischenmenschliches Gegenüber geknüpft, das auf den Ausdruck ggf. reagiert, ihn hervorruft, verstärkt oder abmildert. Somit wird angenommen, dass Gefühlsausdruck grundlegender Teil des Theaterspiels ist, wobei sowohl die Mitspieler:innen als auch das Publikum dieses Gegenüber darstellen.

3.2 Außerschulische, historisch-politische Bildung

3.2.1 Einleitung

Das Theaterstück „widerSTADT“ beschäftigt sich explizit mit einem historischen Thema, genauer mit den Lebensbedingungen in Wien während dem Austrofaschismus. Wie beschrieben werden die interviewten Schauspieler:innen als lernende Teilnehmer:innen außerschulischer, theaterpädagogischer Formate betrachtet, genauer einer prozessorientierten Stückentwicklung und der Aufführung des Stücks. Die Beschränkung auf außerschulische Formate ist unter anderem mit dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit zu begründen: Weiterführende Forschungsarbeiten könnten sich beispielsweise mit Gefühlsausdruck im schulischen Geschichtsunterricht auseinandersetzen. Auch dort können theaterpädagogische Methoden Anwendung finden, zum Beispiel in Form von Theaterbesuchen und Standbildern.

Das Konzept der außerschulischen, historisch-politischen Bildung ist in einem Konglomerat verschiedener Begrifflichkeiten zu verorten: Im Rahmen dieser Arbeit wird der Prozess des historischen Lernens, der laut Jörn Rüsen essenzieller Bestandteil des menschlichen Lebens ist und auf Geschichtsbewusstsein basiert, als theoretische Grundlage des Konzepts verstanden (Rüsen 1994: 78f.). Holocaust Education wird als Teil außerschulischer, historisch-politischer Bildungsarbeit vorgestellt und ist durch den Fokus der Forschungsfrage auf den Nationalsozialismus sowie auf sich strukturell und zeitlich überschneidende Systeme relevant. Gewerkschaften gehören im deutschsprachigen Raum zu relevanten Institutionen außerschulischer, historisch-politischer Bildung und werden im Anschluss beispielhaft behandelt. Sie erscheinen auch deshalb besonders spannend, weil sie zur Zeit des Austrofaschismus eine wichtige Rolle für die Organisation des Widerstands der Arbeiter:innen gespielt haben, welcher ein zentrales Thema im Theaterstück „widerSTADT“ ist. Nach historischen Hintergründen und aktuellen Tendenzen werden Herausforderungen und Potentiale historisch-politischer Bildungsarbeit erläutert, um abschließend eine Arbeitsdefinition des Konzepts zu formulieren.

3.2.2 Historisches Lernen nach Jörn Rüsen

Zunächst wird das Konzept historischen Lernens nach Jörn Rüsen erläutert: Entscheidend hierbei sei die Herstellung von Kontinuität im menschlichen Leben, in dem der Fortlauf der Zeit permanenten Wandel und damit ständig veränderte Bedingungen des eigenen Handelns zur Folge hätte (ebd.: 79f.). Um diese Gegenwartserfahrung deuten und aus ihr sinnhafte Handlungen ableiten zu können, würden Erinnerungen an die Vergangenheit genutzt (ebd.: 80). Historisches Erzählen vergegenwärtige in diesem Sinne narrativ Erfahrungen der Vergangenheit, die Gegenwart deutbar und darüber hinaus Zukunft erwartbar machen würden (ebd.: 80). Die Zeit, die durch die von ihr permanent produzierten Veränderungen Lebenspraxis irritiere, werde durch historisches Erzählen zu orientierendem Sinn (ebd.). Die Orientierungsleistung des Geschichtsbewusstseins bestehe in der Herstellung einer sinnstiftenden Vorstellung von Kontinuität, die der Bildung historischer Identität diene (ebd.: 80f.). Historisches Erzählen sei ein Lernprozess, da Kompetenzen durch die eigenständige Deutung von Erfahrungen erworben würden (ebd.: 81). Das historische Erzählen als narrative Sinnbildung über die Erfahrung von Zeit müsse wiederum als solches in einem selbstreflexiven Prozess gelernt werden (ebd.: 83).

Laut Rüsen ist das historische Lernen ein lebenslanger Prozess (ebd.: 91), der mehrere Entwicklungen mit sich bringt: Erstens einen Erfahrungszuwachs als Erkennen der Unterschiede zwischen Vergangenheit und Gegenwart (ebd.: 93). Zweitens einen Subjektivitätszuwachs als Art und Weise, wie sich die Lernenden persönlich in den Erwerb historischer Erfahrung ein-

bringen, indem eigene, vergangene Lebensformen als Ausgangspunkt für die Veränderung von Lebensperspektiven genutzt werden (ebd.: 94). In der Übertragung dieser Entwicklung in die Lernzielkompetenz der individuellen Selbsttätigkeit erwähnt Rösen die Notwendigkeit, historische Erfahrungen „immer auch im Medium der Anschauung und Emotionalität“ zu vermitteln, um Betroffenheit herzustellen (ebd.: 114). Problematisch am Betroffenheitskriterium sei die mögliche Herstellung bestimmter Gesinnungen, die Lernprozesse nicht bestimmen sollten (ebd.). Stattdessen könne subjektive Betroffenheit als Methode zur Anregung eigener, kritischer Gedanken genutzt werden, „als emotionales Schmiermittel zur Einverleibung historischer Wissensbestände“ (ebd.). Lernende sollen laut Markus Bernhardt in erster Linie dazu befähigt werden, „Erinnerungen und Geschichte zu reflektieren und damit eigene Lehren aus der Beschäftigung damit zu ziehen“ (Bernhardt 2021: 7). Als dritte Folge historischen Lernens nennt Rösen intersubjektivitätszuwachs als Fähigkeit zur Artikulation eigener historischer Erinnerungen, die dann unter anderem in die Bildung von das Individuum überschreitende historische Identitäten eingebracht werden können (Rösen 1994: 94f.). Viertens gehe historisches Lernen mit einem Zuwachs an Deutungskompetenz als Kategorisierung und Ordnung von Wissensbeständen nach Wichtigkeit einher. Schließlich nennt Rösen erhöhte Orientierung als Ausrichtung der individuellen Lebenspraxis in der eigenen zeitlichen Realität als Folge (ebd.: 68-70). Insgesamt impliziere historisches Lernen die „Fähigkeit, die Historizität der eigenen Welt und des eigenen Selbst wahrzunehmen und als Handlungs- und [...] Bildungschance zu erkennen“ (ebd.: 71).

Andy Pearce fügt Rösens Darstellungen des historischen Lernens eine kritische Bemerkung zu: Unser Nachdenken und Verstehen von Erinnerungen sei, so Pearce, insbesondere davon geprägt, was letztere aus unserer Perspektive sein sollten bzw. zu welchen Zielen sie uns verhelfen sollten (Pearce 2020: 3). Auf wissenschaftlicher Ebene sei im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts klarer geworden, wie Vergangenheit genutzt würde: Erinnerungen sollten Wahrheit garantieren, was insofern problematisch sei, als dass Erinnerungen fehleranfällig seien und vor allem auf Vorstellungen basieren würden (ebd.: 4). Diese Problematik nehme insbesondere auf die Geschichtsvermittlung Einfluss (ebd.: 8). In diesem Sinne gebe (vermeintliches) Wissen allein keine Sicherheit über den Wahrheitsgehalt von Erinnerungen: Es stelle sich vielmehr die Frage, wie Wissen gefunden und genutzt werde (ebd.: 5). Daran anknüpfend plädiert Bernhardt dafür, Geschichte und Erinnerung als unterschiedliche Vergangenheitsformen voneinander zu trennen, um keinen Druck sozialer Erwünschtheit bei Lernenden auszulösen: Geschichte sei wissenschaftlich, möglichst rational und auf Belege gestützt, Erinnerung hingegen, in Übereinstimmung mit Pearce, potentiell subjektiv, funktional und se-

lektiv (Bernhardt 2021: 6). Der gesellschaftliche Vorgang der Erinnerungskultur würde in diesem Zusammenhang eine kollektive Identitätsfunktion erfüllen (ebd.: 7).

3.2.3 Holocaust Education

Anschließend an die theoretische Grundlage des historischen Lernens wird das Konzept der Holocaust Education beispielhaft als Teil außerschulischer, politisch-historischer Bildung behandelt. Insbesondere durch den Bezug der Forschungsfrage auf den Nationalsozialismus sowie auf sich strukturell und zeitlich überschneidende Systemen erscheint Holocaust Education für den Rahmen der vorliegenden Arbeit relevant.

Zunächst zur Definition: Der aus dem Griechischen stammende Begriff des Holocaust bedeutet wörtlich übersetzt „völlig verbrannt“. Er ist unter anderem umstritten, da er historisch auf Opferkulte zurückgeht und damit nicht ausschließlich für den Mord an als jüdisch kategorisierten Personen im Nationalsozialismus verwendet wird, was ihn unspezifisch machen kann (vgl. Peace 2020: 7; Plessow 2019: 23). Darüber hinaus kann die Verknüpfung des Begriffs mit Opferungen den Völkermord an den europäischen Jüdinnen:Juden mit Sinn aufladen und entsprechend legitimieren. In dieser Arbeit wird alternativ der hebräische Begriff der Shoah verwendet, welcher unter anderem als „große Katastrophe“ übersetzt wird. Oliver Plessow schlägt eine breite Definition des Konzepts der Holocaust Education² vor, die Lernkonzepte und -aktivitäten umfasst, welche sich mit den Massenverbrechen während dem Nationalsozialismus in Deutschland sowie ab 1938 in den annektierten oder besetzten Ländern auseinandersetzen (Plessow 2019: 24). Diese pädagogischen Auseinandersetzungen hätten einen Schwerpunkt auf Jüdinnen:Juden, würden sich aber mittlerweile und berechtigterweise auch anderen Gruppen von Verfolgten widmen (ebd.).

Plessow benennt die Völkermorde im ehemaligen Jugoslawien und Ruanda sowie die Frankfurter Schule um Theodor Adorno als entscheidend für die Erkenntnis, dass Auseinandersetzungen mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen trotz dem vermeintlichen Systemsieg liberaler Demokratien nach Ende des Kalten Krieges notwendig seien (ebd.: 24f.). Gesellschaftlich und akademisch seien Diskussionen um die Singularität und Vergleichbarkeit der Shoah prägend für das Feld der Holocaust Education gewesen (ebd.: 25f.). Anja Ballis und Markus Gloe weisen darauf hin, dass vergleichende Ansätze inhaltliche Auseinandersetzungen mit der Shoah in Richtung Menschenrechtsbildung und -erziehung verschieben und eine allgemeinere Beschäftigung mit der Frage nach Gut und Böse implizieren würden (Ballis / Gloe 2019: 4f.). Die Bildung über, durch und für Menschenrechte würde darauf abzielen,

² Holocaust Education wird trotz der vorangehenden Erläuterungen als Begriff verwendet, weil er sich in der historisch-politischen Bildung etabliert hat und in der rezipierten Literatur entsprechend verwendet wird.

Menschen zu politischem Handeln zu befähigen und hätte damit Schnittstellen mit der Holocaust Education und dem historischen Lernen (ebd.: 16f.).

Im vergangenen Vierteljahrhundert (Plessow schreibt dies im Jahr 2019) hätten Globalisierungstendenzen durch transnationale Verknüpfungen, Migration, Digitalisierung und die vermehrte Nutzung sozialer Medien zu erhöhter Sichtbarkeit der Shoah beigetragen: Beispielhaft wird der Spielfilm „Schindlers Liste“ genannt, der die symbolische Rolle der Shoah als das maximal Böse medial unterstützt habe (Plessow 2019: 27). Zudem sei die Shoah entscheidend für die Definition kollektiven Gedenkens europäischer Nationalstaaten geworden (ebd.: 27f.). Vergleiche der Shoah mit anderen genozidalen Verbrechen hätten Sichtbarkeit für historische Ereignisse wie den Völkermord in Armenien während dem Ersten Weltkrieg geschaffen und gleichzeitig Rechtfertigungen für Militäraktionen in der internationalen Politik unterstützt, beispielsweise während den Jugoslawienkriegen und dem Kosovokrieg (ebd.: 28). Das Feld der Holocaust Education werde nicht zuletzt hinsichtlich anzuwendender Methoden qualitativ und quantitativ vermehrt erforscht, und das auf internationaler Ebene (ebd. 29).

Die erhöhte Aufmerksamkeit und Akademisierung hätten eine Differenzierung und Fragmentierung zur Folge (ebd.): So würde das Feld der Holocaust Education verschiedene Inhalte und Methoden umfassen, welche nicht durch einen klaren konzeptuellen oder empirischen Rahmen, sondern durch Glaubenssätze und Überzeugungen verbunden seien (Pearce 2020: 6f.). Plessow beschreibt in diesem Kontext Multiperspektivität und Transdisziplinarität auf akademischer Ebene: Holocaust Education sei dabei eher durch ethische als durch theoretische Denkmuster geleitet und noch nicht als eigenständige akademische Disziplin etabliert (Plessow 2019: 37). Einerseits gebe es Konsens über die Notwendigkeit, die Shoah zu thematisieren, andererseits keine Klarheit über pädagogische Umsetzungsformen, was Ursache und Folge eines mangelnden Verständnisses von Erinnerung, Wissen und Bildung sei (ebd.: 7). Trotz der Heterogenität der Aktivitäten und Materialien hält Plessow eine Kernerzählung für bedeutsam, die mit mittelalterlichem Antijudaismus beginne, die Weimarer Republik als dysfunktional beschreibe und mit der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland und der Shoah ende (Plessow 2019: 31). Dieser gemeinsame, inhaltliche Nenner würde historisches Lernen jedoch nicht ausreichend beschreiben: Vielmehr seien Zielsetzungen und Methoden bedeutsam, die auch die Diversifizierung des pädagogischen Feldes sowie die nationalen Unterschiede in Auslegungen von Holocaust Education verdeutlichen würden (ebd.). Zudem sei die sogenannte Kernerzählung insofern überholt, als dass mittlerweile nicht mehr überwiegend hochrangige NS-Täter, sondern unter anderem auch Verfolgte, Widerständige und Mitläufer:innen mit Handlungsspielräumen betrachtet würden (ebd.: 31f.). Weitere Entwicklun-

gen des vergangenen Vierteljahrhunderts sieht Plessow auf inhaltlicher Ebene in der Nutzung emotionaler Zugänge zu Lernenden, der Verwendung biografischer Ansätze, der Arbeit mit Zeitzeug:innen und der Anpassung an die Ansprüche von Migrationsgesellschaften (ebd.: 32f.). Strukturell werden eine Institutionalisierung sowie Standardisierung, eine (akademische) Professionalisierung durch eine neue, junge Generation von Vermittler:innen sowie die Bedeutsamkeit transnationaler Initiativen wie Yad Vashem, der International School for Holocaust Studies sowie dem Anne Frank Haus beobachtet (ebd.: 35-37).

Wachsender Antisemitismus sowie politische Machtkämpfe um die Definition von Wahrheit würden ein neues Lehren und Lernen notwendig machen, so Andy Pearce: Dabei sollten nicht nur Fakten vermittelt werden, sondern die Entwicklung kritischer Reflexionen über das Gelernte (Pearce 2020: 9-11). Perspektivisch seien das Sterben von Zeitzeug:innen sowie der Einsatz von Technologien – und, so sei aus heutiger Perspektive hinzugefügt, künstlicher Intelligenz – bedeutsam für die Weiterentwicklung der Holocaust Education (ebd.: 24).

3.2.4 Gewerkschaften als Institutionen historisch-politischer Bildung

Um das Konzept außerschulischer, politisch-historischer Bildung weiter zu veranschaulichen, nun durch eine beispielhafte Institution, geht es im Folgenden um gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Martin Allespach unterstreicht die Bedeutung von Gewerkschaften für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland: Sie würden in diesem Feld zu den „größten Anbietern“ gehören (Allespach 2025: 215). Adressat:innen seien neben internen Funktionär:innen wie Betriebs- und Personalrät:innen auch reguläre Mitglieder und die Öffentlichkeit (ebd.: 217). Somit würde gewerkschaftliche Bildungsarbeit auch nicht-akademisches Publikum erreichen und im Bereich der politischen Bildung eine „Sonderstellung“ einnehmen (von Jorck 2023: 203). Der Umfang des Angebots sowie die Diversität der Zielgruppen machen Gewerkschaften im deutschsprachigen Raum zu zentralen Institutionen historisch-politischer Bildung.

Seit ihrer Entstehung bemühen sich Gewerkschaften um die Ausgestaltung eigener Bildungsarbeit. Mit Verweis auf Wilhelm Liebknechts Vortrag „Wissen ist Macht, Macht ist Wissen“ von 1872 vertritt Martin Allespach die Ansicht, dass Ungerechtigkeit sich dann festigt, wenn Macht vom Zugang zu Bildung abhängig ist (Allespach 2025: 211). Historisch sei Bildung für die Arbeiterbewegung ein Mittel gewesen, um eigene Positionen zu entwickeln und zu vertreten (ebd.). In der Industriellen Revolution hätte der Fokus auf der Förderung beruflicher und allgemeiner Bildung gelegen (ebd.: 213). Über die Artikulation eigener Positionen hinaus sei es in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg auch um die Verbesserung prekärer Arbeitsbedingungen gegangen (ebd.). 1920 seien Betriebsräte gesetzlich legitimiert worden,

woraufhin die Ausbildung ebendieser Betriebsräte in den Fokus gerückt sei (ebd.). Ab dem Ende des Nationalsozialismus wurden die Gewerkschaftsbünde in den Besatzungszonen neu gegründet: Nun seien Funktionär:innen auch explizit für den Umgang mit dem neuen politischen System geschult worden (Derichs-Kunstmann 2011: 507).

Oskar Negts 1971 veröffentlichte Schrift „Soziologische Phantasien und exemplarisches Lernen“ gilt als bedeutsam für die didaktische Rahmung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Negt führt aus, dass sich didaktische Methoden selbst aus den Inhalten und Zielen der jeweiligen Bildungsformate bestimmen würden, wobei sich die Inhalte auf eine „gesellschaftsverändernde Praxis“ beziehen sollten (Negt 1971: 22). Die laut Negt „feststellbare Fetischisierung der Methoden“ würde gewerkschaftliche Bildung auf Rationalisierungsprozesse reduzieren und inhaltliche Probleme verschleiern (ebd.: 23). Das Fehlen einer einheitlichen Theorie habe dazu geführt, dass Bewusstseinsbildung lediglich als Aneignung jener Informationen verstanden werde, welche für Gewerkschaften relevant seien (ebd.). Die notwendige und spezifische Methode der Arbeiter:innenbildung nennt Negt exemplarisches Lernen: Das „Einzelne“, also relevante Aspekte des gesellschaftlichen und individuellen Lebens, sollten Spiegel des „Ganzen“ sein, also der arbeitsteilig organisierten, gesellschaftlichen (Re)Produktionsprozesse in historischer Dimension (ebd.: 26f.). Wenn es um „historisch-elementare[...] Bedürfnisse und Interessen“ gehe, brauche es soziologische Phantasie als Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Strukturen, individuellen Biografien sowie historischen Ereignissen zu erkennen (ebd.: 28). Dabei gehe es auch darum, komplexe Informationen in anschauliche Sprach- und Denkformen zu übersetzen, um soziales Handeln zu motivieren: In diesem Sinne sei gewerkschaftliche Bildung stets Bildung von Klassenbewusstsein (ebd.: 29f.). Die (historische) Fall-Methode kann laut Negt dem Einstieg in exemplarische Lernformen dienen und entspreche dem Bewusstsein von Arbeiter:innen, das sich unter anderem an Ereignissen orientiere (ebd.: 30). Von Jorck unterstreicht die Relevanz historischer Kompetenzen für Negts Konzeption des exemplarischen Lernens: Letzteres würde beinhalten, historische Ereignisse für die Entwicklung eigener Identitäten sowie für Entwürfe alternativer Gesellschaften zu nutzen (von Jorck 2023: 206). Demnach umfasse die historische Kompetenz sowohl die systematische Einordnung gegenwärtiger Herausforderungen als auch die Gestaltung alternativer Zukünfte (ebd.: 211). Diese Interpretation von Negts Konzept des exemplarischen Lernens knüpft direkt an Jörn Rüsen und das historische Lernen an, welches Rüsen als Fähigkeit betrachtet, die Geschichtlichkeit der Welt und des eigenen Selbst einerseits wahrzunehmen und aus ihr andererseits Handlungs- und Bildungschancen für Gegenwart und Zukunft abzuleiten.

Aktuell seien neue Themen wie sozial-ökologische Transformationen und Digitalisierung sowie veränderte Bedürfnisse der Zielgruppen herausfordernd für gewerkschaftliche Bildungsarbeit, sowohl auf inhaltlicher als auch auf didaktischer Ebene (Allespach 2025: 214f.). Weitere aktuelle Themen seien verschiedene feministische Strömungen sowie die Auswirkungen internationaler Globalisierungstendenzen (Derichs-Kunstmann 2011: 510). Ziel sei es, beispielsweise durch Vorträge oder Workshops zu sozial- und gesellschaftspolitischen Themen, das allgemeine Bewusstsein für gewerkschaftliche Anliegen zu stärken (Allespach 2025: 217). Etablierte Denk- und Handlungsgewohnheiten auf individueller und gesellschaftlicher Ebene sollten hinterfragt, Haltungen reflektiert werden (ebd.: 218). In diesem Sinne könne gewerkschaftliche Bildungsarbeit sowohl als politisch als auch als emanzipatorisch verstanden werden und solle Interessenvertretung auf kollektiver und individueller Ebene stärken (Derichs-Kunstmann 2011: 510). Tom Kehrbaum fügt hinzu, dass gewerkschaftliche Bildung einem demokratischen „Mit-, Von- und Füreinanderlernen“ entspreche und auf die Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit abziele (Kehrbaum 2023: 414). Ziel sei es erstens, die Bedingungen und Konsequenzen menschlichen Handelns in interaktiven Prozessen sichtbar und verständlich zu machen (ebd.). Zweitens sei die Entwicklung von Kompetenzen zum Leben in Gemeinschaften ein Ziel, was sowohl die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch die Bildung demokratischer Kollektive fördere (ebd.). Drittens sollten praktische Problemlösungen „durch gemeinsames Erkennen, Nachdenken und Handeln“ erreicht werden (ebd.: 419).

Neben dem politischen Charakter gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zeigen aktuelle Angebote des Verbands Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) sowie den Einzelgewerkschaften GPA und Yunion den historischen Fokus: So beschäftigt sich ein Seminar der GPA mit der Geschichte der österreichischen Gewerkschaftsbewegung vom Mittelalter bis in die Gegenwart (GPA 2025). Anlässlich des Internationalen Holocaust-Gedenktags wird vom VÖGB eine Exkursion in das ehemalige KZ-Außenlager Lochau angeboten, wo „das System der KZ-Zwangsarbeit und die Bedeutung der medizinischen Versuche“ thematisiert werden sollen (VÖGB 2025). Laut dem aktuellen Seminarangebot der Gewerkschaft Yunion wird eine Studienreise in die Gedenkstätte Mauthausen sowie in das ehemalige Außenlager Gusen organisiert. Dabei gehe es nicht nur um „die bloße Erinnerung“, sondern auch um die Mitarbeit an einer „Gesellschaft voller [...] Menschlichkeit“, um ein „[g]emeinsames Erarbeiten der gesellschaftlichen Aufgaben“ (VÖGB / yunion 2025: 21). Zum „Gedenken an die Opfer des nationalsozialistischen Terrors und als Manifest gegen jegliche Formen des Fremdenhasses, Antisemitismus“ sowie als „Zeichen des Widerstandes“ wird zur Befreiungsfeier, ebenfalls in die Gedenkstätte Mauthausen, eingeladen (VÖGB / yunion 2025: 22). Das Bil-

derungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) listet die Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung als Teil seiner politischen Erwachsenenbildung auf: „Wenn wir uns mit Geschichte auseinandersetzen, wollen wir Gegenwartsfragen verstehen und beantworten. [...] Wir wollen aus der Geschichte lernen und aus den historischen Erfahrungen Orientierung für uns selbst ableiten (DGB Bildungswerk e.V.).“ Auch an dieser Stelle sei auf Rüsens Konzept historischen Lernens verwiesen, nach dem Geschichtsbewusstseins zur Herstellung einer sinnstiftenden und damit orientierenden Vorstellung von Kontinuität beiträgt. Sowohl die praktische Umsetzung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit als auch ihre didaktische Rahmung durch Negts Theorie des exemplarischen Lernens verdeutlichen die Relevanz von Gewerkschaften als außerschulische Institutionen politisch-historischer Bildung.

3.2.5 Historische Hintergründe und aktuelle Tendenzen

Nach den Veranschaulichungen durch die Beispiele der Holocaust Education und der gewerkschaftlichen Bildung geht es nun um das Konzept außerschulischer, historisch-politischer Bildung als solches. Grundlegend seien historisches und politisches Lernen im außerschulischen Bereich miteinander verknüpft, im Gegensatz zur strikten Trennung von Geschichts- und Politikunterricht an Schulen (Ballis / Gloe 2019: 15). Historisches Lernen habe das Ziel der Orientierung in der Gegenwart – worin bereits der Bezug auf politische Bildung liege (Bernhardt 2021: 5).

Bernhardt sieht die Entstehung des Konzeptes politisch-historischer Bildung in Deutschland mit den Systemwechseln nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg verknüpft und beschreibt die politische Funktionalisierung schulischen Geschichtsunterrichts, um die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Vorgängerregime zu gewährleisten (ebd.: 8). Somit könne politisch-historisch ausgerichteter Unterricht genauso instrumentalisiert werden, wie es in autoritären Systemen wie dem Nationalsozialismus passiert sei (ebd.). Bis in die 1960er-Jahre hinein sei es zu solchen moralisierenden Instrumentalisierungen gekommen, ohne politische Aktualitäten kritisch miteinzubeziehen (ebd.). Eine weitere Funktion sei die Vermittlung kulturell dominanter Diskurse, genauer die Erzählung einer explizit bildungsbürgerlichen Nationalgeschichte, die allen Lernenden Integration und Teilhabe ermöglichen solle (ebd.: 10). Dies sieht Bernhardt zwar als legitim, bestreitet jedoch, „dass historisch-politisches Lernen durch das Antrainieren von [...] sozial erwünschte[m] Verhalten gewährleistet“ werde (ebd.).

Der Gegenwartsbezug sei 1972 erstmals zum zentralen Prinzip „allen historischen Lernens“ geworden (Bernhardt 2021: 9). Daran anknüpfend sieht Susanne Benzler die Gründung der historisch-politischen Bildung in den 1960er- und 1970er-Jahren verortet und bezieht sich dabei explizit auf Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus (Benzler 2015: 307).

Einerseits sei es um die Verbrechen und die daran beteiligten Personengruppen und um die Erinnerung an die Opfer gegangen (ebd.). Andererseits gehe es aktuell auch um die gesellschaftlichen, politischen und juristischen Voraussetzungen für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften, die sich an universellen Menschenrechten orientieren würden (ebd.). Veränderungen in aktueller politisch-historischer Bildungsarbeit würden sich in einer jüngeren, zeitlich weiter vom Nationalsozialismus entfernten Generation sowie einem weltpolitischen Kontext zeigen, in dem Massenverbrechen zur Normalität geworden seien (ebd.: 308). Zudem hätten zugewanderte Personengruppen oft selbst Verfolgung und Krieg erlebt und gleichzeitig keinerlei oder nur schwache familiäre Verbindungen zur NS-Geschichte (ebd.: 310). Auf pädagogischer Ebene leitet Benzler daraus die Frage ab, welche historischen Ereignisse als Referenzpunkte in Auseinandersetzungen mit der Shoah dienen könnten (ebd.). Matthias Heyl fragt sich außerdem, ob sich von Krieg und Verfolgung traumatisierte Menschen mit der Shoah auseinandersetzen sollten, beispielsweise in KZ-Gedenkstätten, oder nicht vielmehr Raum für ihre eigenen Geschichten bräuchten (Heyl 2020: 85).

3.2.6 Herausforderungen und Potentiale

Laut Bernhardt wird historisches Lernen zu politisch erwünschtem Lernen, „wenn historische Lernziele mit normativen Zukunftszielen überfrachtet werden, die den jungen Menschen zur affirmativen Übernahme angeboten werden“ (Bernhardt 2021: 10). Schulischer, historisch-politischer Unterricht bestehe in erster Linie aus der „Einübung sozial akzeptierter Redeweisen“ – obwohl oder gerade weil tatsächliche Positionierungen zu den NS-Verbrechen nicht durch gezielten Unterricht erreicht werden könnten (Spahn et al. 2008). Benzler fügt hinzu, dass sich historisch-politische Bildung durch moralisierende Lernziele im unauflösbaren Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang befände (Benzler 2015: 311). Mit anderen Worten: Bei impliziten oder expliziten Erwartungen an die Lernenden sind deren Autonomie und Mündigkeit weder Ausgangspunkt noch Ziel. Matthias Heyl fügt hinzu, dass der pädagogische Versuch, Betroffenheit und Empathie zu erzeugen einer Überwältigung gleichkomme und somit von fehlender Empathie zeuge (Heyl 2020: 83). Es sei ethisch unzulässig, die Gewalterfahrungen von Opfern für den Zweck der Emotionalisierung zu instrumentalisieren und als Strategie der Überwältigung gegen Jugendliche zu verwenden (ebd.). Außerdem seien alle pädagogischen Prozesse unsicher und offen, es könne demnach nicht kontrolliert auf Lernende eingewirkt werden, um vorab bestimmte Ziele zu erreichen (Benzler 2015: 312). Diese pädagogische Kontingenz ist unter anderem damit zu erklären, dass historisch-politisches Wissen nicht nur über (außer)schulische Bildungsformate bezogen wird, sondern auch über Medien, Familie und gleichaltrige Bezugspersonen wie Freund:innen (Spahn et al. 2008).

Schließlich könnten nicht alle Äußerungen in Bezug auf den Nationalsozialismus und die Shoah zugelassen werden bzw. unkommentiert bleiben, sollten aber auch nicht autoritär verboten werden (Benzler 2015: 312). Benzler lässt offen, an welchen Stellen und warum Grenzen überschritten werden und wie ein konstruktiver Umgang mit Konfliktsituationen aussehen kann. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt scheinen Eigenschaften zu sein, die insbesondere Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Lehrpersonen sehen und die mit gesellschaftlichen Privilegien einhergehen. So könnten antisemitische Aussagen nicht in erster Linie auf Jüdinnen:Juden abzielen, sondern sich an die Weiße, erwachsene und der Mittelschicht zugehörige Lehrperson richten (ebd.: 316). Damit könnten Jugendliche auf aktuelle gesellschaftliche Missverhältnisse aufmerksam machen, die sich oft im ungleichen Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden widerspiegeln.

Lernende sollten allgemein die Möglichkeit erhalten, über Erinnerungen und Geschichte – getrennt voneinander – nachzudenken und daraus eigenen Schlüsse zu ziehen (Bernhardt 2021: 7). Bei historisch-politischer Bildung solle es entsprechend nicht nur um „funktionale Gedenk- oder Erinnerungsakt[e]“ gehen (ebd.: 8). Stattdessen sollten Lernende zum selbstständigen Nachdenken über „[h]istorische Gedenkort und andere Repräsentation[en] der Erinnerungskultur“ angeregt werden (ebd.). In den Worten von Spahn et al. geht es um die Bereitstellung von Informationen sowie um die Darstellung verschiedener gesellschaftlicher Bewertungen, um Lernenden eine Entwicklung der eigenen Einstellungen zu ermöglichen (Spahn et al. 2008). Entscheidend sei die Einhaltung der „Grundsätze[...] der Multiperspektivität, Pluralität, Kontroversität und des Überwältigungsverbots“ (ebd.). Konkret fügt Benzler hinzu, dass aktuelle Auseinandersetzungen mit Antisemitismus eine Thematisierung des Nahostkonfliktes voraussetzen würden, welche alle am Konflikt beteiligten Gruppen berücksichtigen (Benzler 2015: 317). Spahn et al. weisen darüber hinaus auf die Notwendigkeit von Vergleichen hin, beispielsweise zwischen dem deutschen Kolonialrassismus und der NS-Rassenideologie, und unterstreichen die gleichzeitige Gefahr problematischer Analogisierungen (Spahn et al. 2008).

Außerdem sollten die individuellen Biografien und Deutungen der Lernenden berücksichtigt werden (Benzler 2015: 317): Um der Diversität innerhalb von Lerngruppen gerecht zu werden, brauche es ebenfalls diverse Zugänge zu Inhalten, beispielsweise durch die Einbeziehung gesellschaftlicher Sichtweisen auf die Shoah außerhalb des europäischen und nordamerikanischen Kontextes (Spahn et al. 2008). Ziele und Inhalte historisch-politischer Bildungsformate sollten hinsichtlich ihrer zeit-, orts- und generationsspezifischen Perspektiven reflektiert werden (ebd.). Heyl betont hinsichtlich der „Heterogenität der Ansprüche“ innerhalb von

Lerngruppen die Notwendigkeit, Kontroversen und Dissensen Raum zu geben (Heyl 2020: 81). Anknüpfend an die durch Adorno proklamierte Wendung zu den Subjekten brauche es in Einwanderungsgesellschaften „eine neue dialogische Kultur in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus“ (Benzler 2015: 318). Diese beinhalte Verknüpfungen mit politischen Aktualitäten, wozu auch Formen des modernen, oft auf Israel bezogenen Antisemitismus sowie Selbstreflexionen der Pädagog:innen gehören würden, beispielsweise hinsichtlich der eigenen Familiengeschichten (ebd.: 318f.). Heyl sieht die Subjektorientierung als mehrfache: So sollten alle Teilnehmer:innen an Bildungsprozessen als Subjekte betrachtet werden, sowohl die historischen Akteur:innen als auch Lehrende und Lernende (Heyl 2020: 81).

3.2.7 Resümee

Entscheidender Teil historischen Lernens nach Jörn Rüsen als Grundlage außerschulischer, historisch-politischer Bildung ist die Fähigkeit, den Unterschied zwischen Vergangenheit und Gegenwart wahrzunehmen und aus dieser Orientierung für eigenes, zukunftsorientiertes Handeln abzuleiten. Die Holocaust Education macht exemplarisch deutlich, wie Felder historisch-politischer Bildung immer differenzierter werden: So geht es mittlerweile nicht mehr ausnahmslos um die Verfolgung von Jüdinnen:Juden, sondern auch um andere Opfergruppen wie queere Personen, Menschen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen und Sinti:zze und Rom:nja. Gewerkschaften orientieren sich seit Jahrzehnten an dem Konzept exemplarischen Lernens, das die strukturellen Einbettungen von Individuen bewusst machen soll, um daraus praktisches Handeln für sich selbst und die Gesellschaft abzuleiten. Sowohl der VÖGB als auch Einzelgewerkschaften bieten Bildungsformate wie Seminare und Exkursionen an, die explizit historische Ereignisse thematisieren.

Außerschulische, historisch-politische Bildung ist in Deutschland und Österreich nicht von der Geschichte des Nationalsozialismus zu trennen. Eine der größten Herausforderungen besteht in der Gefahr, Lernende in pädagogischen Settings mit der Erwartung zu konfrontieren, bestimmte ethische Haltungen zu übernehmen, beispielsweise die Identifikation mit den verschiedenen Gruppen Verfolgter. Erinnerung und Geschichte sollten entsprechend voneinander getrennt vermittelt und Lernende zum selbstständigen Nachdenken und zur Entwicklung durchdachter Positionen befähigt werden. Individuelle Biografien in diversen Lerngruppen sollten berücksichtigt werden, gerade in Auseinandersetzungen mit dem in deutscher und österreichischer Geschichte spezifisch bedeutsamen Thema der Shoah.

3.2.8 Festlegung einer Arbeitsdefinition: Außerschulische, historisch-politische Bildung

Für den Rahmen der vorliegenden Arbeit sind vier Punkte für die Charakterisierung außerschulischer, historisch-politischer Bildung besonders wichtig: Erstens die Grundlage des his-

torischen Lernens, wobei das Ziel ist, aus der Geschichte Orientierung für auf Gegenwart und Zukunft bezogenes Denken und Handeln abzuleiten. Zweitens die Verortung im außerschulischen Bereich, beispielsweise in Gewerkschaften und Vereinen. Dabei können Bildungsformate zwar an Schulen und in Klassenzimmern durchgeführt werden, finden in diesem Fall aber in deutlicher Abgrenzung zum regulären Unterricht statt. Das bedeutet üblicherweise, dass keine Noten vergeben werden und nicht die Lehrpersonen, sondern externe Pädagog:innen die Formate moderieren und anleiten. Drittens ist die Anwendung diverser Methoden zu nennen, durch die ein frontales Lernen von einer pädagogischen Autorität durch partizipative Elemente und einen Raum des Mit- und Voneinanderlernens ersetzt wird. Theaterpädagogische Methoden sind Teil dieser Diversität sowie der Forschungsfrage und werden im nächsten Kapitel behandelt. Viertes Kriterium für die Arbeitsdefinition ist die Hinwendung zum Subjekt, die Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Lernenden. Ziel von Bildungsmaßnahmen ist dabei neben der Vermittlung bestimmter Inhalte die Entwicklung von Mündigkeit, also die Fähigkeit, eigenes Denken und daraus abgeleitete Positionen zu entwickeln.

Das untersuchte Theaterstück ist in diesem Sinne als Format außerschulischer, historisch-politischer Bildung zu verstehen: Wie aus den Interviews hervorgeht, haben sich die Schauspieler:innen in der Stückentwicklung historische Kenntnisse angeeignet, die Orientierung für Gemeinschaft und Widerstand in Gegenwart und Zukunft bieten. Das Stück wurde in einem informellen Rahmen konzipiert und im öffentlichen Raum aufgeführt, damit es im außerschulischen Bereich zu verorten. Die Schauspieler:innen haben kontinuierlich mit- und voneinander gelernt und sich insbesondere durch Theaterübungen, aber auch durch Recherchen und Präsentationen weitergebildet. Dabei wurden die Kollektivmitglieder mit ihren Interessen und Fähigkeiten in die Entwicklung des eigenen Nachdenkens über den Austrofaschismus und die politische Gegenwart eingebunden. Vor der Vorstellung des dritten und letzten theoretischen Konzepts der vorliegenden Arbeit werden nun die Verknüpfungen zwischen historisch-politischer Bildung und Gefühlsausdruck erläutert, mit denen das Kapitel abschließt.

3.2.9 Bezüge zum Konzept des Gefühlsausdrucks

Laut Juliane Brauer sind Gefühle und Emotionen auf verschiedene Weise wichtiger Teil von Prozessen historischen Lernens: Die Auseinandersetzungen mit Geschichte selbst würden Gefühle und Emotionen auslösen, Lehrende brächten diese in den Lehr-Lern-Prozess ein, Lernziele seien auf ihre Förderung ausgerichtet, um das Interesse an bzw. die Aufmerksamkeit für Themen zu steigern und sie seien selbst Objekte, also Gegenstände von historischem Lernen (Brauer 2019: 277). Auseinandersetzungen mit Geschichte seien unweigerlich mit Gefühlen und Emotionen verknüpft (ebd.: 278). Dabei würden sie nicht nur Neugier und Identifikation

fördern, sondern könnten auch zu Desinteresse und Abwehr führen (Frevert 2018). Nachdem Gefühle und Emotionen aufgrund der Erfahrungen emotionaler Manipulationen in – nicht zuletzt nationalsozialistischen – Bildungskontexten eher misstrauisch betrachtet worden seien, unter anderem aus Furcht vor schwer kontrollierbaren Wirkungen, sei das Interesse im Kontext des historischen Lernens im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten wieder gestiegen (Brauer 2019: 278). Dabei sei es einerseits begrüßenswert, Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildungsarbeit nicht mehr als Gegensätze zu verstehen und entsprechend auf- bzw. abzuwerten (Frevert 2018). Andererseits sei beispielsweise in der Gedenkstättenpädagogik das neue „Lernziel der Empathie“ mit einem „Modus emotionaler Überforderung“ verknüpft (Brauer 2016: 40).

Um historisches Lernen zu unterstützen, müssten Gefühle und Emotionen auf der Objektebene bleiben: Schüler:innen dürften nicht dazu aufgefordert werden, das Empfinden historischer Akteur:innen nachzuempfinden – was aufgrund der zeitlichen und kulturellen Abhängigkeiten und permanenten Veränderungen von Gefühlen und Emotionen ohnehin nicht möglich sei (Brauer 2019: 277). Erlebensorientierte Inszenierungen, beispielsweise in Museen, die auf das Nachempfinden historischer Gefühle und Emotionen abzielen, würden Lernende in ihren Möglichkeiten historischer Imaginationen als Vergegenwärtigungen von Vergangenen einschränken (Brauer 2016: 38f.). Angesichts dessen sei fraglich, ob Gefühle und Emotionen die Aneignung von Geschichte fördern oder erschweren würden (ebd.: 39). Es müsse um die Erfahrung historischer Alteritäten gehen, um einen Perspektivwechsel anstelle einer Perspektivübernahme (Brauer 2019: 279f.). Darüber hinaus sollten verschiedene Gefühle und Emotionen zugelassen und didaktisch aufgefangen werden, anstatt „von vornherein gesellschaftlich normiertes Fühlen zu erwarten“ (ebd.: 280). Der Beutelsbacher Konsens³ sei dementsprechend auf emotionale Überwältigungen zu übertragen (ebd.: 280f.). In Bildungskontexten müsse daran anknüpfend transparent gemacht werden, „in welchem Maße und durch welche Verfahren Gefühle produziert, gestaltet und geteilt“ würden (Frevert 2018).

In politisch-historischen Bildungsformaten seien Emotionalisierungen wichtig, um beispielsweise Massenverbrechen zu thematisieren und hierbei Verantwortlichkeiten sowie Handlungsspielräume sichtbar zu machen (Benzler 2015: 320). Gleichzeitig könnten emotionalisierte Hinwendungen zu Opfern des Nationalsozialismus bei heute jüngeren Generationen Irritationen auslösen (ebd.: 319f.). Laut Matthias Heyl werden insbesondere an KZ-Gedenk-

³ Der Beutelsbacher Konsens wurde in den 1970er-Jahren formuliert und enthält drei anerkannte Prinzipien der politischen Bildung: Danach dürfen Lernende nicht überwältigt werden und sollen dazu befähigt werden, sowohl die politischen Verhältnisse als auch die eigenen Interessen und Meinungen zu analysieren. Zudem sollen wissenschaftliche und politische Themen auch im Unterricht kontrovers vermittelt werden. (Bundeszentrale für politische Bildung 2011)

stätten hohe normative Erwartungen gestellt: Den Lernenden werde oft suggeriert, dass Gedenkstätten besonders emotionale Räume seien, in denen klare Regeln gelten würden (Heyl 2013: 246). Da dort grausame Verbrechen geschehen seien, werde eine emotionale Involviertheit der Lernenden erwartet (ebd.). Die Erwartung emotionaler Erfahrungen in Gedenkstätten durch Lehrpersonen untersucht Daniel Münch anhand qualitativer Interviews: Exkursionen in Gedenkstätten würden „stets als emotionales Erlebnis beschrieben“, der Umgang mit den tatsächlich auftretenden Gefühlen und Emotionen sei gleichzeitig sehr unterschiedlich (Münch 2019: 88f.). Während eine Lehrperson an Emotionalisierungen als pädagogische Methode festhalten würde, seien andere skeptisch bis ablehnend (ebd.: 104f.). Angesichts bestehender Unsicherheiten von Lehrkräften plädiert Münch dafür, alternative Umgangsformen mit Gefühlen und Emotionen in pädagogischen Vermittlungen zu entwickeln (ebd.: 106). Insbesondere in KZ-Gedenkstätten könne es von Bedeutung sein, Gefühle und Emotionen vor der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Geschehnissen der Vergangenheit aufzuarbeiten (ebd.). Diese Aufarbeitung könne im Sinne des historischen Lernens Anknüpfungspunkte für Gespräche über Formen des Gedenkens an Opfergruppen und den Beitrag von Gedenkstätten bieten (ebd.). Jugendliche zum Gegenstand „einer Choreografie der Emotionen von außen“ zu machen, so der Einwand von Matthias Heyl, könne jedoch Widerstand wecken und emotionale Auseinandersetzungen entsprechend blockieren (ebd.: 247). Heyl weist auf die Notwendigkeit eines emotionalen Selbstschutzes hin: Es brauche eine ausgeglichene Darstellung von Gewalterfahrungen, „die selbst nicht verletzt[e], beschädigt[e] oder anderen Gewalt antu[e]“ (ebd.: 250). Zudem sei die adäquate Erkennung emotionaler Reaktionen hochkomplex, da beispielsweise Distanziertheit oder Erstarrung Ausdruck emotionaler Überforderungen sein könnten (ebd.: 251f.). Darüber hinaus ist es gerade in großen und heterogenen Schüler:innengruppen schwierig, auf individuelle Ausdrücke von Emotionen und Gefühlen einzugehen. Für KZ-Gedenkstätten sieht Heyl insgesamt die Aufgabe, „geschützte Räume für emotionale Wahrnehmungen und Äußerungen“ zu schaffen, ohne Lehrende und Lernende „mit deren Ausgestaltung zu überfordern“ (ebd.: 256).

3.3 Zeitgenössische Theaterpädagogik

3.3.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht über Interviews mit Schauspieler:innen die Möglichkeiten für individuellen Gefühlsausdruck im Theater. Die Interviewpartner:innen werden dabei als Teilnehmer:innen theaterpädagogischer Formate betrachtet. Inwiefern Stückentwicklung, Proben und Aufführungen als Teil zeitgenössischer Theaterpädagogik gelten können, soll im folgenden Kapitel deutlich werden.

Zunächst wird Kulturelle Bildung als der zeitgenössischen Theaterpädagogik übergeordnetes Feld eingeführt. Danach geht es um historische Hintergründe und aktuelle Tendenzen sowie um Herausforderungen und Potentiale von Theaterpädagogik. Nach der Festlegung einer Arbeitsdefinition werden abschließend Bezüge zu den anderen beiden theoretischen Konzepten von Gefühlsausdruck und außerschulischer, historisch-politischer Bildung ausgeführt.

3.3.2 Kulturelle Bildung

Theaterpädagogik kann als Teil Kultureller Bildung verstanden werden, Kulturelle Bildung wiederum als Bestandteil allgemeiner Bildung (Theurer et al. 2010: 25). Die Teilhabe an Kunst und Kultur wird international als Menschenrecht begriffen und ist gleichzeitig durch sozioökonomische Merkmale ungleich verteilt (ebd.). Dem Konzept der Kulturellen Bildung wird laut Timm et al. sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene seit den 2010er-Jahren erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt (Timm et al. 2020: 11). So hätten sich praktische Anwendungsfelder ausdifferenziert und länderübergreifende Forschungsprojekte etabliert, wobei weiterhin großer Forschungsbedarf bestehe (ebd.: 11f.).

Was genau Kulturelle Bildung bedeutet, ist bezüglich der Zielgruppen, der involvierten Institutionen bzw. Akteur:innen, der Orte, der konkreten Aktivitäten sowie der (angestrebten) Wirkungen sehr unterschiedlich. Theurer et al. schlagen die Orientierung an einem breiten Begriff der Kulturellen Bildung vor und schließen dabei sowohl den Konsum als auch die Produktion von bildender Kunst, Musik, Theater oder Tanz ein (Theurer et al. 2010: 26). Theater kann unter anderem deswegen als Teil Kultureller Bildung betrachtet werden, weil es durch körperliche Aktivitäten und sinnliche Wahrnehmungen kulturell bildet (vgl. ebd.). Es wird zwischen drei Organisationsformen Kultureller Bildung unterschieden: Erstens formal im Schulkontext, zweitens non-formal unter pädagogischer Leitung außerhalb der Schule und drittens informell als selbst- oder nicht-organisierte Tätigkeiten (ebd.: 26f.).

3.3.3 Historische Hintergründe und aktuelle Tendenzen

Laut Alina Gregor geht zeitgenössische Theaterpädagogik auf „die kulturkritische Aufbruchsbewegung der späten 1960er-Jahre“ zurück (Gregor 2024: 30). Die freie Theaterszene habe organisatorisches und methodisches Vorgehen beeinflusst und sei noch heute durch kollektives, prozessorientiertes Arbeiten mit flachen Hierarchien geprägt (ebd.). Ingrid Hentschel verweist im Falle Deutschlands auf sozialdemokratische Bildungspolitik und neue soziale Bewegungen: In diesem Kontext sei Theaterpädagogik in den 1970er-Jahren als explizit politische Bildungsmethode im Streben nach gesellschaftlicher Emanzipation und Aufklärung entdeckt worden (Hentschel 2009: 107f). Das Potential des Theaters sei darin gesehen worden, Wirklichkeit kritisch nach- und darzustellen (ebd.: 108). Im sozialen Bereich wurden insbesondere die Lehrstücke Brechts genutzt, später auch das von Augusto Boal entwickelte Theater der Unterdrückten (ebd.: 109). Im Gegensatz zu reformpädagogischen Ansätzen habe bei diesen Bildungsformaten nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft im Mittelpunkt gestanden (ebd.).

Patrick Primavesi beschreibt die mittlerweile international verbreitete postdramatische Praxis neben der Abkehr vom dramatischen Werk mit einer Infragestellung des klassischen Rollenspiels und einer Thematisierung kultureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Theater (Primavesi 2014: 16). Wolfgang Sting unterstreicht in diesem Kontext die Relevanz der sogenannten performativen Wende in den 1960er-Jahren sowie die Charakteristika des Konzeptes Performance im Gegensatz zum klassischen, dramatischen Theater: Es gehe heute vermehrt um Theater als Ereignis, das selbstdarstellende Präsentationen und Handlungen in den Mittelpunkt stelle und dabei Zuschauer:innen als aktive Akteur:innen anspreche (Sting 2009: 150). Theaterpädagog:innen müssten Verantwortung für die damit einhergehenden Risiken wie ungewollte Selbstdarstellungen übernehmen und gleichzeitig Differenz Erfahrungen ermöglichen, die durch die Unmittelbarkeit des Spiels erschwert zugänglich sein könnten (ebd.: 151f.). In theaterpädagogischen Formaten, die an das Performance-Konzept anknüpfen, seien unter anderem der Umgang mit offenen Spielsituationen durch Improvisationen zu vermitteln (ebd.: 154). Als eine für die zeitgenössische Theaterpädagogik relevante Produktionsform von Theater nennt Sting das Devising Theatre: Dieses könne durch Kollaboration, Prozessorientierung, Multiperspektivität hinsichtlich der künstlerischen Ausdrucksformen sowie das Ziel des Produkts und seiner Präsentation charakterisiert werden. Anknüpfend an Stings Ausführungen zur performativen Wende sieht Gregor seit Mitte der 2000er-Jahre auch im Theaterbetrieb eine Neuausrichtung: So würden sich Theater für ein neues, diverseres

Publikum öffnen und „Expert:innen des Alltags“ als aktive Akteur:innen in den Betrieb einbinden, darunter explizit Kinder und Jugendliche (ebd.: 30f.).

Hartmann et al. stellen daran anschließend fest, dass sich die Inhalte performativer Künste heute vermehrt mit sozialen und biografischen Aspekten auseinandersetzen würden (Hartmann et al.: 164). Zeitgenössische Theaterpädagogik setze inhaltlich den Fokus auf eigene und andere Lebensformen sowie Positionen, soziale Bedingungen, politische Verhältnisse und das Alltagsleben (ebd.: 165). Als damit einhergehende Arbeitsformen werden Stückentwicklungen genannt, die offen und prozessorientiert gestaltet werden und möglichst unterschiedliche Positionen miteinbeziehen (ebd.). Wie Sting stellen Hartmann et al. dabei die Devising Performances heraus: In den demokratisch orientierten Arbeitsprozessen würden Performances „erfunden“ (ebd.). Theaterpädagogik schaffe unter anderem mittels solcher Prozesse einen Raum, in dem sich gerade Jugendliche in ihrer Subjektivität und Diversität künstlerisch ausprobieren und sichtbar machen könnten (ebd.). Die Probenpraxis wird in mehrere pädagogisch bedeutsame Elemente geteilt, was allgemeine Differenzierungen theaterpädagogischer Formate, aber auch Operationalisierungen im Rahmen von Forschungsprojekten erleichtern kann: Die soziale Form der Anleitung meint zum Beispiel die Anzahl der anleitenden Personen oder ihre institutionellen Zugehörigkeiten (ebd.: 171). Die Form des Ensembles beschreibt soziale Zusammensetzungen der Teilnehmenden, die sich entweder erst durch das Bildungsformat kennenlernen oder bereits eine gemeinsame Vergangenheit haben, wie es bei Schulklassen der Fall ist (ebd.). Relevant sind außerdem kollektive, beteiligte Akteur:innen wie Institutionen und Kollektive sowie Orte und Räumlichkeiten (ebd.).

3.3.4 Herausforderungen und Potentiale

Schneider weist zunächst auf die Funktionalisierung des Theaters in den 1980er-Jahren hin: Theater als politische Bildungsmethode zu nutzen, sei an vielen Stellen mit Prüfungen von Stücken auf ihre Brauchbarkeit für schulische Lehrpläne einhergegangen (Schneider 2009: 40f.). Theaterästhetik habe sozialarbeiterische Funktionen erfüllen sollen (ebd.: 41). Auch heute attestiert Hentschel ein „Unbehagen an der zunehmend feststellbaren theaterpädagogischen Verzweckung“ (Hentschel 2009: 109). Hartmann et al. beschreiben einen grundlegenden Widerspruch zwischen Theater und Pädagogik: Theater sei einerseits eine Kunstform, „die als solche per Definition die gesellschaftlich vorherrschende Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse und die darin enthaltene unmittelbare Zweck- und Zielorientierung“ unterlaufe (Hartmann et al. 2020: 166). Pädagogische Formate seien andererseits oftmals an institutionelle Kontexte geknüpft, welche durch Regeln und Normen strukturiert seien und ergebnisoffene, prozessorientierte Handlungen verunmöglichen würden (ebd.) So stünden genaue

Definitionen von Zielgruppen und Lernzielen offenen Kunstformen wie dem Theater „diagonal entgegen“ (ebd.). Jan Deck beschäftigt sich ebenso mit der Ökonomisierung von Bildung: Auch zeitgenössische Theaterprojekte würden „Tendenzen zur neoliberalen Selbstoptimierung“ reproduzieren (Deck 2014: 54). Sich neoliberalen Bildungsparadigmen zu entziehen sei zwar möglich, erfordere jedoch ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit (ebd.). Es sei notwendig, „sich den Konventionen und gesellschaftlichen Zwängen zu verweigern, die solche Projekte [...] loben und damit ungefährlich machen wollen“ (ebd.: 60). Die künstlerische Form ermögliche eine Thematisierung der „gesellschaftlichen Inszenierungsformen und Konstruktionen von Kindheit und Jugend [...], mit denen Heranwachsende sonst im Sinne neoliberaler Politik nutzbar gemacht werden“ (ebd.). Daran anknüpfend sieht Hentschel ein Potential zeitgenössischer Theaterproduktionen darin, „praktizierter Einspruch gegen den Verwertungsdruck und den Zwang zur Effizienz in Arbeit, Schule und Wirtschaft“ zu sein (Hentschel 2009: 115). Als nicht-produktive Arbeit könne das Theater als Darstellende Kunst neoliberale Effektivitätsvorstellungen kontrastieren und im Gegensatz dazu „Verschwendung und Exzess“ sowie „Überschreitung und Irritation“ praktizieren (Deck 2014: 66). Im pädagogischen Kontext heiße das, Erziehungs- und Bildungsansprüche gänzlich aufzugeben und sowohl in Stückentwicklungen als auch im Theaterspiel gewohnte Wissenshierarchien aufzulösen (ebd.: 65). Anknüpfend an den Widerspruch zwischen Theater und Pädagogik würden auch Vermittler:innen in theaterpädagogischen Formaten oft in einem Spannungsfeld zwischen persönlichen, künstlerischen Ansprüchen und institutionellen Erwartungen agieren (Hartmann et al. 2020: 170). Über den strukturellen Widerspruch zwischen Theater und Pädagogik hinaus weist Primavesi auf die Gefahren moralischer Einwirkungen im Rahmen theaterpädagogischer Formate hin, insbesondere in der Arbeit mit Kindern (Primavesi 2014: 18).

Ein Aspekt, der in der rezipierten Forschungsliteratur nicht erwähnt wird, ist die Zugänglichkeit theaterpädagogischer Methoden, die gerade in der Arbeit mit Jugendlichen eine Herausforderung darstellen kann. Sich darauf einzulassen, körperlich und sprachlich vor einem bekannten oder unbekannten Publikum in Rollen zu schlüpfen oder zu improvisieren, erfordert Mut. Insbesondere in der Adoleszenz, in der sich Körper (hormonell) stark verändern, Gruppendynamiken vom Dominanzverhalten Einzelner geprägt sein können und viele mit persönlichen Unsicherheiten und Scham konfrontiert sind, kann die Aufforderung, Theater zu spielen, zu Trotz und Ablehnung führen – insbesondere, wenn die theaterpädagogischen Methoden vorgeschrieben sind und nicht auf Freiwilligkeit beruhen. Gerade im Kindheits- und Jugendalter hängt es von primären und sekundären Sozialisierungsinstanzen wie Familie,

Freundeskreis, Sportvereine etc. ab, wie der eigene Körper wahrgenommen wird und wie groß die Offenheit für das Spielen mit oder ohne Publikum ist.

Deck konzentriert sich auf Produktionen mit Kindern und Jugendlichen und skizziert vier Paradoxien, die verschiedene Herausforderungen theaterpädagogischer Formate umfassen und sich auch auf erwachsene Teilnehmer:innen anwenden lassen: Erstens bestehe neben dem Anspruch, professionelle Produktionen zu erarbeiten, gleichzeitig das Ziel, die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Sichtweisen der Teilnehmer:innen miteinzubeziehen (Deck 2014: 56f.). Sich auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einzulassen, könne es erforderlich machen, Abstriche bei den eigenen künstlerischen Ansprüchen zu machen bzw. diese neu zu definieren (ebd.: 57). Zweitens stellt sich die Frage, wie in theaterpädagogischen Settings Authentizität gewährleistet werden kann: Indem die Teilnehmer:innen die Bühne ohne schauspielerisches Knowhow betreten? Oder indem genau dieses Knowhow vermittelt wird, um „Authentizitäts-Inszenierung[en]“ und Reproduktionen von Stereotypen über Kinder und Jugendliche zu vermeiden (ebd.)? Das Dilemma besteht in der Unmöglichkeit reiner Authentizität im künstlerischen Kontext, der stets durch (Selbst-)Inszenierungen und die Wechselwirkungen zwischen Teilnehmer:innen und Publikum geprägt ist. Die dritte Paradoxie betrifft den Inhalt der Produktionen: Einerseits sollen die Lebenswelten der (jugendlichen) Akteur:innen auf die Bühne gebracht werden, andererseits ist ein kritischer Umgang mit diesen Lebenswelten notwendig: Konkret gibt Deck zu bedenken, „in welchem Maße individuelle Selbstbilder und Lebensentwürfe durch Marketingstrategien großer Konzerne geprägt werden“ (ebd.: 58). Ein weiterer kritischer Aspekt können unreflektierte Darstellungen von Geschlecht sein, die unter Umständen Rollenstereotype und queerfeindliche Einstellungen reproduzieren. Viertens stellt sich Deck die Frage nach Sichtbarkeit und Transparenz: Wie können Perspektiven von Kindern und Jugendlichen thematisiert und dargestellt werden, ohne den „Transparenz-zwang“ zu reproduzieren, der unter anderem durch die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ausgeübt wird (ebd.: 60)? Zum „Transparenzzwang“ gehören für Deck dabei „Gesundheitsfürsorgen, Bildungsstrategien und Zukunftskonzepte“ sowie die Orientierung an Kompetenzen (ebd.). Kinder und Jugendliche würden heute in diesem Sinne „absolut transparent“ gemacht, nicht zuletzt, um „Mängel festzustellen und diese auszugleichen“ (ebd.). Deck macht deutlich, dass alle vier Paradoxien unauflösbar sind und Projekten zeitgenössischer Theaterpädagogik mit Kindern und Jugendlichen eine „produktive Spannung“ geben, „wenn sie nicht versteckt oder harmonisiert, sondern offengelegt werden“ (ebd.: 58). In Decks Ausführungen wird ein zentrales Potential dieser Projekte deutlich: Die Darstellung jugendlicher Lebenswelten, die aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen und die Erhöhung bzw. Herstel-

lung von Sicht- und Hörbarkeit junger Menschen, die gerade in formalen Institutionen wie Schulen zu oft keine Stimme haben. Mit diesem Potential ist laut Primavesi auch das Ziel verknüpft, Formen der Ausschließung zu überwinden, durch die bestimmte Personengruppen wie beispielsweise Kinder und Jugendliche nicht im Theater vorkommen (Primavesi 2014: 29).

Mit der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen geht laut Hartmann et al. unter anderem das Ziel einher, den Teilnehmer:innen neue Perspektiven auf sich selbst sowie auf eigene Lebensformen und Haltungen zu ermöglichen (Hartmann et al. 2020: 165). Dabei geht es auch darum, davon abweichende Realitäten begreiflich zu machen (ebd.). Haltungen verschiedener Kinder und Jugendlicher seien divers und könnten sich widersprechen (ebd.). Primavesi sieht in der Vielzahl unterschiedlicher Positionen das Potential der Übersetzung und Vermittlung: Es werde ein Austausch zwischen verschiedenen Individuen durch die Artikulation von Differenzen möglich (Primavesi 2014: 26). Theater lebe davon, Widerspruch hervorzurufen und Auseinandersetzungen zu eröffnen (ebd.: 27). Provokationen sollten in diesem Sinne „auf immer neue Weise das Gewohnte und vermeintlich Selbstverständliche“ infragestellen (ebd.). Theater als solches könne verstanden werden „als Enttäuschung von Erwartungen und als Verunsicherung, durch eine Verfremdung des vermeintlich Vertrauten“ (ebd.).

Inhaltlich gehe es bei zeitgenössischen Theaterproduktionen vermehrt um Alltagsleben, aber auch um relevante „soziale Bedingungen und politische Verhältnisse“ (Hartmann et al. 2020: 165). Es solle insbesondere für Jugendliche ein Raum geschaffen werden, um ihre Subjektivität und Bedürfnisse zu erforschen und zu entwickeln (ebd.). In diesem Sinne könnten solche Räume auch zur Erprobung von ungewohnten Verhaltensweisen genutzt werden, die ggf. von gesellschaftlichen Normen abweichen (Primavesi 2014: 22). Ludwig und Thomsen unterstreichen das Potential von Transformationsprozessen, die unter anderem durch zeitgenössische Theaterprojekte ausgelöst werden können: Hierbei könne sowohl die Welt als auch das Selbst (neu) verstanden und gesellschaftliche Teilhabe erweitert werden (Ludwig / Thomsen 2020: 265). Im Fallbeispiel erfahren sich zwei Teilnehmer:innen in Projekten der kulturellen Bildung neu, „indem sie über die ästhetische Erfahrung einer differenzierten Körperempfindung und das spezifische Erleben von sich in der Gruppe zu einer gesteigerten Selbstwahrnehmung gelangen“ (ebd.: 276). In diesem Fall sind also besonders die Körperlichkeit und die soziale Dimension der Arbeitsgruppe relevant für persönliche Transformationsprozesse – zwei Aspekte, die das Theaterspiel grundlegend ausmachen. Auch Florian Vaßen betont, dass das Theaterspiel noch mehr als das Zuschauen Prozesse der Wahrnehmung und der Handlung im Sinne einer Selbstbildung schult und dabei im Gegensatz zu anderen (formalen) Bildungsformaten nicht das Erlernen von Inhalten im Mittelpunkt steht (Vaßen 2014: 149).

Zentral sei vielmehr das gemeinsame Lernen und gleichzeitig die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der schauspielenden Teilnehmer:innen in ihren persönlichen Lernprozessen (ebd.: 151). Somit gehe es methodisch um „Theater-Lernen statt Theater-Lehre“ (ebd.), was an die Hinwendung zum Subjekt im Rahmen historisch-politischer Bildungsarbeit anknüpft.

Ein weiteres Potential theaterpädagogischer Ansätze sieht Ingrid Hentschel in den Erfahrungen von Differenz und Zwischen, durch die es möglich wird, auf besondere Weise Wirklichkeit durch den Prozess des Theaterspielens zu konstruieren (Hentschel 2009: 110). Damit ist gemeint, dass sich Spielende immer mindestens auf zwei verschiedene Weisen darstellen und erleben können: Als sie selbst und als nicht sie selbst bzw. als anderes (ebd.). Positionen können bewusst und unbewusst gewechselt werden (ebd.). Nicht nur die Produktion, sondern auch die Rezeption von Theater könne die Erfahrungen von Differenz und Zwischen ermöglichen (ebd.). In den Worten Vaßens entsteht so „[n]eben dem Sich-Selbst-Fremd-Sein als destruktive Entfremdung des Menschen im Kapitalismus [...] Fremdsein als produktive Erfahrung der eigenen Vielheit, das das Fremde als Anteil jedes Menschen sichtbar macht“ (Vaßen 2014: 142).

Darüber hinaus gehe es nicht darum, zu verstehen, sondern auf eine Weise zu erleben, die alle Sinne anspreche: Theater werde gehört, gesehen und mit dem Körper gemacht (Hentschel 2009: 115f.). Gefordert seien insbesondere Fantasie und Imagination, so dass viel Raum für alle beteiligten Individuen bleibe, sowohl bei den Schauspieler:innen als auch beim Publikum (ebd.: 116). Auch Gefühle und Emotionen würden angesprochen, so dass innere Empfindungen mit dem Äußeren in Verbindung gebracht würden (ebd.: 118).

Schließlich sei Theater „die soziale Kunstform per se“, weil der Mensch sich selbst in der Interaktion und Kommunikation mit anderen zusehe (ebd.). Auch Zuschauer:innen könnten sich selbst in anderen wiederfinden und sich damit über eine soziale Dimension neu oder erneut erfahren, unter anderem durch Gefühle und Gedanken (ebd.). Theater bedeute stets eine Interaktion zwischen Schauspieler:innen und Zuschauer:innen in einem Raum der Versammlung, der die Begegnung lebendiger Menschen ermögliche (ebd.: 118f.). In diesem Sinne kann Theater als Gemeinschaftskunst verstanden werden und fördert soziale Fähigkeiten wie Kommunikation, gemeinschaftliches Arbeiten und Kompromissbildung. Diese „integrative und transformative Kraft“ des Theaters kann sich in verschiedenen gesellschaftlichen und individuellen Räumen bemerkbar machen (ebd.: 118). Auch Primavesi weist Brecht folgend darauf hin, dass Theaterspielen als solches eine soziale Funktion habe: Zwar gebe es eine Abgren-

zung vom alltäglichen Leben, gleichzeitig sei Theaterspiel zusammengesetzt aus verschiedenen menschlichen Verhaltensweisen in bestimmten Situationen (Primavesi 2014: 21).

3.3.5 Resümee

Theaterpädagogik als Teil Kultureller Bildung kann formal im Schulkontext, non-formal unter pädagogischer Leitung außerhalb der Schule und informell als selbst- oder nicht-organisierte Tätigkeit Anwendung finden. Die in zeitgenössischer Theaterpädagogik oftmals umgesetzte postdramatische Praxis stellt das klassische Rollenspiel in Frage, wobei sowohl Schauspieler:innen als auch Zuschauer:innen als „Expert:innen des Alltags“ eingebunden werden. Performative Künste setzen sich heute vermehrt mit sozialen und biografischen Aspekten auseinander. Damit einhergehende Arbeitsformen sind Stückentwicklungen, die offen und prozessorientiert gestaltet werden und möglichst unterschiedliche Positionen miteinbeziehen. So werden Räume geschaffen, in denen sich gerade Jugendliche in ihrer Subjektivität und Diversität künstlerisch kennenlernen, entdecken und ausprobieren können.

Ein grundlegender Widerspruch kann zwischen dem Theater als freier Kunstform und der Pädagogik als meist institutionell eingebettetem und reglementiertem Feld ausgemacht werden. Entsprechend ist davon auszugehen, dass viele Theaterpädagog:innen sich in Dilemmata befinden, was ihre persönlichen Ansprüche einerseits und äußere Beschränkungen und Vorschriften andererseits angeht, beispielsweise bezüglich verfügbarer Zeit und finanzieller Mittel. Indem Erziehungs- und Bildungsansprüche in den Hintergrund gestellt und Wissenshierarchien dekonstruiert werden, können sich theaterpädagogische Formate kommerziellen bzw. politischen Funktionalisierungen zumindest bis zu einem gewissen Grad entziehen. Gerade dann ermöglichen theaterpädagogische Formate die Darstellung jugendlicher Lebenswelten, die aktive Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen sowie die Erhöhung bzw. Herstellung von Sicht- und Hörbarkeit junger Menschen. Theater kann die Vielfalt von Meinungen und Positionen sichtbar machen, Widersprüche auslösen und Räume für Auseinandersetzungen schaffen. Gerade Kinder und Jugendliche können sich in widerständigen Verhaltensweisen ausprobieren, die von der Norm abweichen und so auf konstruktive Weise das eigene Fremdsein erleben. Gemeinsame Lernräume können Transformationsprozesse einleiten, nicht zuletzt durch die Nutzung verschiedener Sinne und die sozialen Komponenten der Produktion und Rezeption von Theater.

3.3.6 Festlegung einer Arbeitsdefinition: Zeitgenössische Theaterpädagogik

Zentral für das Konzept zeitgenössischer Theaterpädagogik sind zunächst der außerschulische Charakter sowie das Schaffen gemeinsamer Lernräume unter Hinwendung zum Subjekt, direkt anschließend an das Konzept außerschulischer, historisch-politischer Bildung. Darüber

hinaus sind für die vorliegende Arbeit drei Aspekte wichtig: Erstens werden in Formaten zeitgenössischer Theaterpädagogik Widersprüche sowie entgegengesetzte Meinungen und Positionen sichtbar gemacht und Räume für Aushandlungen geschaffen. Zweitens werden Teilnehmer:innen unter anderem im Rahmen von Stückkonzeptionen als Expert:innen des Alltags eingebunden. Drittens geht es inhaltlich vermehrt um die Darstellung sozialer Themen und verschiedener Lebensrealitäten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem selbstorganisierten und partizipativen Theaterstück „widerSTADT“, das in einem informellen Rahmen produziert wurde. Die Schauspieler:innen haben das Stück miteinander konzipiert und waren in diesem Prozess Teilnehmer:innen gemeinsamer Lernprozesse. Auch während der Aufführungen des Stücks waren sie Lernende, insbesondere durch die improvisierten Interaktionen mit dem Publikum. Die Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Beteiligten war Ausgangspunkt der Stückkonzeption: An erster Stelle standen dabei Auseinandersetzungen mit der eigenen Gefühlswelt in der gesellschaftspolitischen Aktualität. Das ursprüngliche Thema des Stücks war nicht vorgegeben, sondern wurde von den Kollektivmitgliedern selbst eingebracht und weiterentwickelt. Sowohl die Konzeption als auch die Aufführungen waren laut den Schauspieler:innen von entgegengesetzten Positionen, Konflikten und Aushandlungen geprägt. Das Expert:innen-Wissen der Mitglieder des Kollektivs wurde in der Stückkonzeption unter anderem dafür genutzt, sich und die Mitspieler:innen zum Thema des Austrofaschismus weiterzubilden. Im Stück wurden ausführlich recherchierte Lebensgeschichten aus der Zeit des Austrofaschismus dargestellt, außerdem soziale Themen wie Hunger, Verfolgung und politische Zugehörigkeit.

3.3.7 Bezüge zum Konzept des Gefühlsausdrucks

Die Verknüpfungen von theaterpädagogischen Formaten mit Gefühlsausdruck werden in der bisher rezipierten Literatur nur implizit hergestellt: So weist Gregor darauf hin, dass theaterpädagogische Arbeit eine Ausbildung der Sinne und damit auch der Gefühle ermöglichen würde (Gregor 2024: 33). Daran anknüpfend bezeichnet Hentschel das Theater als „Medium der Vollsinnlichkeit“ und führt aus, dass sinnliche Erfahrungen nachhaltige Lernprozesse und ein freies Verhältnis zum Innen und Außen ermöglichen würden (Hentschel 2009: 116f.). Theater würde verschiedene Sinne provozieren und damit auch Emotionen aktivieren (ebd.: 118). Sting weist darauf hin, dass Performances unmittelbare sinnliche Erfahrungen seien und Ereignischarakter hätten (Sting 2009: 152). Die pädagogische Verantwortung läge unter anderem darin, (emotionale) Überforderungen und Bloßstellungen zu vermeiden (ebd.). An dieser Stelle erscheinen Gefühle in zu hoher Intensität als potentiell überwältigend und damit als Risiko für positive Erlebnisse und die Fähigkeit, das Theaterspiel emotional bewältigen zu können.

nen. Die bereits beschriebenen, durch theaterpädagogische Formate auslösbare Transformationsprozesse verweisen auf eine Verknüpfung mit Gefühlsausdruck: Im Fallbeispiel von Hartmann et al. wird eine teilnehmende Person durch körperliche Aktion auf der Bühne emotional, was sich durch eine veränderte Lautstärke im Sprechen zeigt (Hartmann et al. 2020: 174).

Verschiedene Autor:innen befassen sich darüber hinaus explizit mit den Zusammenhängen zwischen Gefühlsausdruck und Theaterpädagogik. Matthias Warstat beschreibt Aufführungen als „Interaktionen des Zeigens und Wahrnehmens zwischen Akteuren und Zuschauern, die sich zur selben Zeit im selben Raum befinden“ und damit als „affektives Geschehen“ (Warstat 2019: 410). So würden in zeitgenössischen Theaterinszenierungen traditionelle Trennlinien zwischen Bühne und Zuschauer:innenraum oft überschritten: Immersive Theaterformen würden zum Beispiel Schauspieler:innen und Zuschauer:innen wiederholt zusammenführen und wieder voneinander trennen (ebd.: 414). Gleichzeitig gebe es gefühlskritische Theatermodelle, die eine rationale Distanznahme nicht zuletzt als Voraussetzung für wirksame Rezeptionen der dargestellten Inhalte in den Mittelpunkt stellen würden (ebd.: 410). Ein von Warstat genanntes Beispiel ist das epische Theatermodell nach Brecht, welches die Theaterwissenschaften besonders im deutschsprachigen Raum seit den 1960er-Jahren präge und sowohl von Schauspieler:innen als auch von Zuschauer:innen Distanz von den dargestellten Gefühlen verlange (ebd.: 413). Dabei würden sich beide Seiten gegenseitig bedingen: Gelingen es den Schauspieler:innen, Distanz zu ihrer Rolle zu wahren, wäre auch für die Zuschauer:innen ein distanzierter Blick auf die Gefühle der Rolle möglich (ebd.). Gefühle könnten für die Charakterisierung von Figuren und die Unterhaltung des Publikums eine wichtige Rolle spielen, entscheidend sei jedoch die zusätzliche reflexive Distanz (ebd.). Die Erkenntnis, dass Gefühle autonom gestaltet werden könnten, sei mit der Möglichkeit verknüpft, Gesellschaft und Welt zu verändern – „das eigentliche Darstellungsziel epischen Theaters“ (ebd.). Für eine Distanznahme von Gefühlen hätten sich anschließend an Brechts Modell des epischen Theaters im Laufe des 20. Jahrhunderts verschiedene Methoden entwickelt, die in der epischen Tradition als Verfremdung bezeichnet würden (ebd.). Verfremdung lasse sich etwa durch Vermeidung oder Abwandlung konventioneller Zeichen des Gefühlsausdrucks oder durch die Darstellung scheinbar unpassender Gefühle in der jeweiligen Szene erreichen (ebd.). Gestus bezeichne eine umfassende mimische und gestische Haltung der Schauspieler:innen, die auch den emotionalen Ausdruck umfasse (ebd.). In diesem Kontext seien Gefühle nicht als individuell, sondern stets als historisch und gesellschaftlich bedingt zu verstehen (ebd.).

Hans Hoppe thematisiert Theater als Lernform und unterscheidet dabei zwischen Schauspieler:innen und Zuschauer:innen. Letztere würden durch traditionelle dramatische Formen

des Theaters, im Gegensatz zu Brechts epischen Formen, emotional in das szenische Geschehen involviert (Hoppe 2003: 113). Theater werde zu einem Erlebnis mit affektiv-emotionalen Lerneffekten (ebd.). Durch aktives Schauspiel könnten alle Vorgänge des menschlichen Lebens, so auch Gefühle und Emotionen, sinnlich zugänglich gemacht werden, und zwar nicht nur durch gesprochene Wörter, sondern insbesondere durch Körperhaltungen, Gestik, Intonation, etc. (ebd.: 115f.). Hoppe listet sinnliche Lerneffekte auf, die über den theatralen Bereich hinaus anwendbar sind: Darunter „Fähigkeiten und Bereitschaften zum Selbstaussdruck, zur offenen und verständlichen Mitteilung von Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen“ sowie „besonders im improvisatorischen Spiel: die Fähigkeit zur Einführung in [...] das Verhalten anderer Personen“ (ebd.: 119).

Auch Egon und Martina Turecek sehen Theater als Lernform. Theatrales Lernen sei „ein Lernen mit dem ganzen Körper und mit allen Sinnen, das auch die Gefühlswelt und die Emotionen der Lernenden miteinbezieh[e]“ (Turecek / Turecek 2017: 153). Aus pädagogischer Sicht sei es wichtig, Emotionen der Unsicherheit nicht aufkommen zu lassen und stattdessen einen Schutzraum herzustellen, „in dem angst- und stressfreies Handeln und Experimentieren möglich“ seien (ebd.: 154). Anknüpfend an Stings allgemeiner gehaltenes Plädoyer, Überforderungen und Bloßstellungen zu vermeiden, erscheinen an dieser Stelle bestimmte Emotionen als nicht erwünscht. Zentral sei das Ausprobieren fiktiver Rollen und das Erleben emotionaler Erfahrungen, wobei letztere nicht zu bewerten seien (ebd.). Dieser Anspruch scheint im Widerspruch zur geforderten Vermeidung von Unsicherheit zu stehen. Anhand eines Fallbeispiels werden Methoden beschrieben, durch die Teilnehmer:innen eines theaterpädagogischen Formats szenisch in die Rolle der Protagonistin eines Graphic Novel schlüpfen und ihre Emotionen sprachlich, stimmlich, mimisch und gestisch nachempfinden.

Ein zentrales Potential der Konzentration auf Gefühlsausdruck in theaterpädagogischen Formaten liegt in der Ermöglichung affektiver Lernprozesse. Parallel besteht eine Herausforderung, die direkt an historisch-politische Bildungsarbeit anschließt: Zu vermeiden sind Erwartungen, bestimmte ethische Haltungen zu übernehmen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen wie dem Nationalsozialismus. Sowohl bei szenischen Darstellungen bestimmter literarischer Charaktere, die womöglich widersprüchliche und starke Gefühle in sich tragen, als auch bei improvisierten und damit unmittelbaren Inszenierungen ist die Gefahr emotionaler Überforderung zu beachten. Zwar sind ausgedrückte Gefühle nicht zu bewerten, Gefühlsausdruck kann jedoch nur dann Lernprozesse fördern, wenn Retraumatisierungen und erzwungenen Reinszenierungen überfordernder Gefühle vorgebeugt wird. Um das zu ermöglichen, sind Freiwilligkeit, methodische Vielfalt, genügend Zeit für Vor- und

Nachbesprechungen sowie eine ausreichende Schulung der Pädagog:innen notwendig. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist außerdem zentral, um Trotzreaktionen und Ablehnung vorzubeugen – denn gerade Theatermethoden, die auf Gefühlsausdruck abzielen, erfordern Mut und Offenheit von jugendlichen und erwachsenen Teilnehmer:innen.

3.3.8 Bezüge zum Konzept außerschulischer, historisch-politischer Bildung

Die für dieses Kapitel verwendete Literatur bezieht sich teilweise auf die Schnittstellen zwischen Theaterpädagogik und Politischer Bildung, ohne explizit historisch-politische Bildung mit einzubeziehen. Auch wird häufig der Schulkontext thematisiert, so dass die ersten beiden für diese Arbeit zentralen Merkmale außerschulischer, historisch-politischer Bildung nicht gegeben sind. Die Literatur wird im ersten Absatz trotzdem rezipiert, da das dritte und vierte Merkmal, Methodenvielfalt und die Hinwendung zum Subjekt, abgedeckt sind, auch durch den Fokus auf demokratiepädagogische Ansätze.

Markus Gloe und Tonio Oeftering setzen sich mit den Schnittmengen zwischen (historisch-)politischer und Kultureller Bildung auseinander. Ingo Juchler geht mit demselben thematischen Fokus einen Schritt weiter und beschäftigt sich mit Theaterbesuchen als pädagogischem Mittel. Methoden Kultureller Bildung hätten zunächst oft einen besseren Zugang zu den Lebenswelten Jugendlicher, wovon die politische Bildung profitieren könnte (Gloe / Oeftering 2020: 9). Gemeinsamkeiten werden erstens in Zielen wie Verantwortungsbewusstsein, der Entwicklung und Artikulation reflektierter Meinungen und Positionen, Urteils- und Handlungsfähigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe sowie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gesehen (ebd.: 9f.). Im Theater kämen unterschiedliche, auch konträre Perspektiven zusammen, so dass das empathische Hineinversetzen in ein Gegenüber sowie der Perspektivwechsel geübt werden könnten (Juchler 2020: 65). Damit verbunden sei die politische Urteilsbildung, die Theaterbesuche nicht zuletzt durch emotionale Zugänge zu den jeweils verhandelten Themen schulen könnten (ebd.: 66). Hoffelner und Scheidl demonstrieren anhand der improvisatorischen Methode des Forumtheaters, bei der das Publikum aktiv in das Geschehen auf der Bühne eingreifen kann, dass die Spielenden stets einen Ausgleich zwischen sich selbst und den Mitspieler:innen finden müssten (Hoffelner / Scheidl 2020: 84). Sowohl in der Theaterpädagogik als auch in der (historisch-)politischen Bildung gehe es um die Partizipation der Lernenden, kollaborative Lernformate sowie die explizite Offenheit für Emotionen (ebd.: 85). Gemeinsame Herausforderungen (historisch-)politischer und Kultureller Bildung lägen in öffentlichem Legitimationsdruck, der sich unter anderem auf finanzielle Mittel auswirken kann, in der Identifikation informeller politischer und kultureller Praxen für Bildungsprojekte und im Zugang zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (Gloe / Oeftering 2020: 10f.).

Gerade Jugendliche würden sich häufig explizit „in Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen verstehen“, so dass pädagogische Maßnahmen „leicht (berechtigte) Abwehrreaktionen auf als illegitim empfundene Eingriffe in die Lebenswelt der Lernenden provozieren“ könnten (ebd.: 11). Gloe und Oeftering beziehen sich hierbei auf den schulischen Kontext, wobei die beschriebenen Abwehrreaktionen auch in außerschulischen Projekten auftreten können – insbesondere, wenn das Prinzip der Freiwilligkeit nicht gegeben ist.

Regine Gabriel beschäftigt sich mit Möglichkeiten der Theaterpädagogik in Gedenkstätten und Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus. Hierbei könnten theatrale Lernformen Sprachlosigkeit auf verschiedene Weise beenden: Kommunikation sei nicht nur durch Sprache möglich und Verständigung geschehe unter Umständen sogar durch Sprachverfremdung. Gleichzeitig müsse es Teilnehmer:innen regelmäßig „ermöglicht werden, sich von den Rollen und Figuren zu distanzieren“. Identifikationen seien weder mit den Verfolgten noch mit den Täter:innen zulässig. Das Theaterspiel müsse auf freiwilliger Basis geschehen, bei Verweigerungen müssten alternative Tätigkeiten angeboten werden – gerade weil das Spielen viel Mut erfordere. (Gabriel 2008)

In direktem Bezug auf Gabriel stellt Lisa Schwendemann Theater als „Ort des Gedenkens“ dar und sieht affektive Zugänge neben reinem Faktenwissen als zentral für die Annäherung an das Verstehen einer Zeit, die in immer weitere Entfernung rückt (Schwendemann 2019: 313). Theater als Medium könne „einen affektiven Zugang zur Thematik Nationalsozialismus ermöglichen“ (ebd.: 311). Auch Peter Bubmann und Hans Dickel betonen die Erinnerungsfunktionen des Theaters in der Antike und heute (Bubmann / Dickel 2014: 8). Ästhetische Bildungsprozesse seien sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene ein wichtiger Bestandteil von Erinnerungskultur (ebd.) – und daran anknüpfend laut Henning Schluß auch von einer Pädagogik des Gedenkens. Die Bedeutung künstlerischer Ansätze für diese Pädagogik bestehe in ihrem Potential, Erfahrungen zu ermöglichen, die auf rein kognitiver Ebene nicht gemacht werden könnten (Schluß 2010: 29). Insbesondere angesichts des Wegfalls von Zeitzeug:innen sei es in der politisch-historischen Bildungsarbeit wichtig, den Teilnehmer:innen solche Erfahrungen zu ermöglichen (ebd.: 30). Letztere ließen sich nicht erzwingen, bestimmte pädagogische Räume könnten sie jedoch ermöglichen bzw. wahrscheinlicher machen (ebd.: 30f.). Die Reflexion gemachter Erfahrungen präge gelungene Bildungsprozesse und sei auch durch nichtsprachliche Mittel wie Musik möglich (ebd.: 30).

Schwendemann beschäftigt sich exemplarisch mit einem zeitgenössischen Theaterprojekt, das eine kollaborative Stückentwicklung (devising theatre) sowie eine Aufführung mit Körper, Stimme und Musik umfasst (Schwendemann 2019: 315). Das ausgewählte Projekt ist

nichtprofessionell und prozessorientiert, die Dramaturgie offen gehalten (ebd.: 320). Es kommen verschiedene körperliche und mediale Ausdrucksformen zum Einsatz (ebd.). In seiner dokumentarischen Form werden authentische Materialien verwendet, in diesem Fall historische Quellen und Berichte rund um die Widerstandsgruppe Weiße Rose (ebd.: 321). Gleichzeitig werden, einem postdramatischen Ansatz folgend, keine Rollen gespielt (ebd.: 322). Das historische Geschehen wird außerdem weder direkt abgebildet noch körperlich dargestellt (ebd.). Schwendemanns Beispiel macht deutlich, dass mit dem NS verknüpfte Themenkomplexe in zeitgenössischen Theaterprojekten ohne Überwältigungen und Identifikationen bearbeitet werden können. Besonders wichtig erscheinen dafür die Möglichkeiten, einerseits mit schriftlichen historischen Quellen zu arbeiten und andererseits auf visuelle Reinszenierungen durch Rollenspiele und den Einsatz historischer Bilder und Videos zu verzichten. Hierbei ist entscheidend, welche Art von Medien wie eingesetzt wird, ob also beispielsweise schriftliches oder visuelles Material verwendet wird und ob Texte in der Stückentwicklung bearbeitet oder im Original zitiert werden.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Sample

In der Orientierungsphase zu Beginn des Forschungsprojekts erfolgte der Zugang zu den Interviewpartner:innen über einen persönlichen Kontakt. Die Person gehört zu den Schauspieler:innen des untersuchten Theaterstücks und erleichterte die weiteren, individuellen Interviewanfragen. Erster Anknüpfungspunkt war das Stück, welches bereits aufgeführt worden war und sich in Überarbeitung für weitere Aufführungen in den darauffolgenden Monaten befand. Da bei persönlichen Treffen immer wieder von den Proben erzählt worden war, lag eine direkte Kontaktaufnahme nahe, um anschließend die Schauspieler:innen um Interviews anzufragen. Bei ersten Besprechungen mit dem persönlichen Kontakt wurden Möglichkeiten der Umsetzung des Vorhabens besprochen: Dabei ging es insbesondere um die zu erwartende Anzahl an Interviewpartner:innen, aber auch um Medien zur Kontaktaufnahme, Inhalte des Theaterstücks und die Eignung des Stücks für die bereits in Ansätzen formulierte Forschungsfrage. Die Interviewpartner:innen wurden schließlich über Messenger-Dienste kontaktiert, auch die Terminabfrage für das Gruppengespräch erfolgte digital.

Die Arbeit nimmt sieben Schauspieler:innen eines partizipativen Theaterstücks mit inhaltlichem Schwerpunkt auf den Austrofaschismus in den Blick. Bei den Personen handelt es sich um Erwachsene zwischen 30 und 41 Jahren mit überwiegend akademischem Hintergrund. Vier Personen haben einen Master, eine einen Bachelor und zwei Matura bzw. Abitur. Vier der sieben Interviewten identifizieren sich als männlich, drei als weiblich. Alle sind entweder in Deutschland oder Österreich geboren, haben Deutsch als Erstsprache und wohnen derzeit in Wien. Die haupt- oder ehrenamtlichen Tätigkeiten umfassen neben dem Schauspiel im untersuchten Theaterstück unter anderem Bühnenbild, soziale Arbeit und außerschulische Pädagogik. Damit ist das Sample eher homogen, was Bildungsabschlüsse, Alter, kulturellen Kontext und haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeiten angeht. Von dem zum Erhebungszeitpunkt am Theaterstück aktiv mitwirkenden Schauspieler:innen wurden sieben von acht interviewt, so dass die Stichprobe als repräsentativ für das Kollektiv gelten kann. Die achte Person stand aus persönlichen Gründen nicht für ein Interview zur Verfügung.

Da die Forschungsfrage sich auf ein einzelnes Theaterstück bezieht und die Anzahl der möglichen Gesprächspartner:innen entsprechend auf die Größe des Kollektivs begrenzt ist, folgt das Sample dem Prinzip der Unterschiedsminimierung zur Ergebnisprüfung (Froschauer/Lueger 2025: 71). Mit sieben Interviewpartner:innen ist die Stichprobe eher klein, was in erster Linie mit dem beschränkten Rahmen einer Masterarbeit zusammenhängt.

Die Stichprobe ist mit der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse verknüpft (Helfferich 2011: 172): Angesichts der kleinen Stichprobe kann im Rahmen dieser Arbeit keine Verallgemeinerbarkeit beansprucht werden, wohl aber die Beantwortung der bewusst eingegrenzten Forschungsfrage.

Für weiterführende Forschungsarbeiten könnte von Relevanz sein, Personen aus verschiedenen kulturellen Kontexte zu interviewen: Die Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus und dem Nationalsozialismus sind eng mit der Geschichte Österreichs und Deutschlands verbunden, weswegen sich der Gefühlsausdruck bezüglich dieser Themen in anderen kulturhistorischen Kontexten abweichend gestalten könnte. Außerdem entwickeln sich Emotionalität und Gefühlserleben im Laufe des Lebens. Entsprechend ist anzunehmen, dass der Gefühlsausdruck in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus bei Kindern und Jugendlichen abweichend ausfallen würde. Verstärkt werden könnte diese Unterscheidung durch biografische Faktoren: Im Gegensatz zu Erwachsenen sind Kinder und Jugendliche zeitlich weiter entfernt vom Nationalsozialismus geboren und haben deswegen ggf. weniger persönliche Bezüge über Familienerzählungen oder Gespräche mit Zeitzeug:innen.

4.2 Datenerhebung

Es wurden Einzelinterviews mit sieben Personen und ein Gruppengespräch mit vier der bereits einzeln interviewten Personen geführt. Mit einer der sieben Personen wurde zusätzlich ein Expert:inneninterview geführt, um mehr über die Entstehung des Stücks zu erfahren. Die Einzelinterviews wurden als Leitfadeninterviews geführt, auch das Gruppengespräch, wobei dabei Fragen aus den Einzelinterviews erneut aufgegriffen wurden.

Das Hauptinteresse des Forschungsprojektes sind die individuellen Sichtweisen der Schauspieler:innen hinsichtlich ihres Gefühlsausdrucks im untersuchten Theaterstück. Aus diesem Grund wurden hauptsächlich Einzelgespräche geführt, die externe Einflussnahmen, außer durch die interviewende Person, ausschließen (Froschauer/Lueger 2025: 46). In diesem Kontext haben die Fragen aus dem Leitfaden sowie andere Interventionen durch Interviewer:innen ein besonderes Gewicht (ebd.). Den Informationen aus dem Expert:inneninterview – wie in allen anderen Fällen mit einem:einer Schauspieler:in von „widerSTADT“ geführt – wird keine Vorrangstellung zugesprochen. Die Person wurde als Expert:in ausgewählt, weil sie im Gegensatz zu anderen Gesprächspartner:innen von Anfang an in die Konzeption und Durchführung des Theaterstücks involviert war und damit einen Erfahrungsvorsprung hat. Der Mehrwert von Gruppengesprächen liegt laut Froschauer und Lueger darin, dass die Teilnehmer:innen zwischen dem „kollektiv verfügbaren Wissen“ und dem „individualisierten Wissen“ verhandeln müssen (ebd.: 56). Im Fall des vorliegenden Forschungsprojekts kann das be-

deuten, dass einzelne Performer:innen ihrem Gefühlsausdruck im Theaterstück eine jeweils unterschiedliche Rolle zuweisen und/oder unterschiedliche Ausdrucksformen finden. Bestenfalls führt der Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen bei den Gesprächsteilnehmer:innen zu neuen Gedankenimpulsen. Zu beachten ist die jeweilige Gesprächskonstellation, weil interne Dynamiken und Hierarchien die Redeanteile, die inhaltlichen Beiträge sowie die gegenseitigen Bezugnahmen stark beeinflussen können (ebd.: 46). Sozialer Druck und gegenseitige Erwartungshaltungen können dazu führen, dass gewissen Themen gar nicht erst angesprochen werden, um intern Tabubrüche und latente Konflikte zu vermeiden (ebd.: 56).

Der Leitfaden sollte der „Vermittlung der beiden gegensätzlichen Anforderungen von Strukturiertheit und Offenheit im Interview“ dienen (Strübing 2018: 102). Er wurde nicht als fixer Ablaufplan, sondern als Gedächtnisstütze genutzt: Der Gesprächsverlauf orientierte sich an den Aussagen der Interviewpartner:innen, so dass insbesondere die persönlichen Meinungen bzw. Wahrnehmungen ersichtlich wurden (ebd.: 103). Dabei wurde explizit auch Bereichen Raum gegeben, die nicht als solche im Leitfaden vermerkt waren, aber von den Gesprächspartner:innen als wichtig erachtet und angesprochen wurden. Insbesondere im Gruppengespräch wurde möglichst wenig moderiert, um gegenseitige Bezugnahmen, Rückmeldungen und Antworten natürlich entstehen zu lassen. Die Interviewfragen wurden nicht abgelesen, sondern situativ möglichst gesprächsanregend formuliert, idealerweise mit Bezug zu bereits Gesagtem (ebd.). Zielformat war ein „teilnarratives“ Leitfadeninterview, bei dem durch die minimale Strukturierung mehrere narrative Teilerzählungen generiert werden (Helfferich 2011: 179). Wenige erzählgenerierende Fragen wurden situationsflexibel mit Nachfragen an die Interviewpartner:innen kombiniert (ebd.: 42). Einerseits sollten die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten in einem offenen Raum Gehör finden, andererseits sollten minimale Eingriffe in den Erzählraum gewährleisten, dass das Thema des Gefühlsausdrucks im Theaterspiel zur Sprache kommt (ebd.: 179). Die Beziehung zwischen Interviewer:in und Interviewpartner:innen war insofern asymmetrisch und distanziert, als dass die Erzählungen der Interviewten als solche akzeptiert wurden und im Gegensatz zu den wenigen Fragen und Interventionen durch die interviewende Person im Mittelpunkt standen (ebd.: 43). Für das Expert:inneninterview wurde kein Leitfaden erstellt. Stattdessen wurden konkrete Fragen gestellt, welche Informationen anstelle persönlicher Erzählungen initiierten (ebd.: 165f.). Sowohl der Leitfaden für die Einzelgespräche und das Gruppengespräch als auch der Fragenkatalog für das Expert:inneninterview sind im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Der Leitfaden wurde nach Helfferich 2011 erstellt (Helfferich 2011: 182-189) und bestand einerseits aus thematisch dreigeteilten Leitfragen bzw. Erzählaufforderungen, andererseits aus

einer Checkliste zur Überprüfung des bereits Gesagten. In Orientierung an den Thesen und an der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wurde erstens nach dem persönlichen Gefühlsausdruck im Theaterspiel allgemein und im untersuchten Theaterstück im Besonderen gefragt. Zweitens ging es um die Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus bzw. dem Nationalsozialismus und die Frage, ob diese Auseinandersetzungen Gefühle auslösen. Auch hier wurde die Frage zunächst allgemein formuliert und anschließend auf das untersuchte Theaterstück bezogen, wobei die Gesprächsteilnehmer:innen in vielen Interviews von sich aus die allgemeine Ebene verließen, um direkt das Stück zu besprechen. Drittens wurden die Interviewpartner:innen gefragt, ob sie noch Relevantes hinzuzufügen haben, bevor die Audioaufnahme beendet wurde. Die Reihenfolge wurde durch die jeweiligen Beiträge oft gebrochen, wobei die im Leitfaden festgehaltene Themenabfolge nicht restriktiv ausgelegt, sondern als orientierender Modell-Gesprächsverlauf genutzt wurde. Nach einigen Interviews wurde ersichtlich, dass die Gesprächsteilnehmer:innen oft nicht von sich aus persönliche und intime Wahrnehmungen thematisierten und stattdessen rationalisierende und verallgemeinernde Beiträge machten. Entsprechend wurde ab einem gewissen Punkt vor Beginn der Fragen des Leitfadens darauf hingewiesen, dass gerade persönliche und subjektive Wahrnehmungen zentrales Interesse der Forschungsarbeit sind.

Hinsichtlich des Expert:inneninterviews waren sowohl technisches Wissen als auch Prozesswissen von Interesse, also Daten und Fakten sowie Einsichten in Handlungsabläufe der Stückkonzeption und -umsetzung (Bogner et al. 2014: 17f.). Im Rahmen eines systematisierenden Expert:inneninterviews ging es um die Erhebung von Sachwissen bezüglich des Forschungsthemas, das mehr oder weniger direkt abgefragt werden konnte (ebd.: 25). Der Leitfaden war im Gegensatz zu den Einzelgesprächen differenzierter und ausführlicher: Die Fragen betrafen die Inhalte des Stücks, den zeitlichen Verlauf der Stückkonzeption, die beteiligten Schauspieler:innen, den Aufführungsort, die Aufführungen vor Schulklassen und die Reaktionen des erwachsenen bzw. jugendlichen Publikums.

Direkt nach den Interviews konnten die Interviewtenehmer:innen auf freiwilliger Basis einen Protokollbogen mit Geburtsland, Wohnort, Geschlecht, Alter, höchstem Bildungsabschluss und aktuellen ehrenamtlichen, haupt- oder nebenberuflichen Tätigkeiten ausfüllen, um grundlegende Angaben zum Sample im methodischen Teil der Arbeit zu ermöglichen. Außerdem wurden im selben Dokument Notizen zu besonderen Vorkommnissen vor oder während dem Interview, zur Interviewatmosphäre und zu schwierigen Passagen gemacht. Vor den Interviews wurden im Protokoll Datum, Dauer, Ort und Nummer des Interviews vermerkt.

Die Einzelinterviews sowie das Expert:inneninterview wurden zwischen dem 10. und dem 30. Juni 2025 präsent in Wien geführt, das Gruppengespräch am 1. Juli. Die Gespräche dauerten zwischen 55 Minuten und 2 Stunden (im Fall des kombinierten Einzel- und Expert:innengesprächs). Fast alle Interviews wurden nach Einwilligung der Interviewpartner:innen am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien geführt, eines fand auf Wunsch der angefragten Person bei ihr zuhause statt. Es war den Interviewpartner:innen explizit möglich, selbst Orte vorzuschlagen, an denen das Interview aus ihrer Perspektive ungestört und in angenehmer Atmosphäre geführt werden kann. Diese Möglichkeit erschien wichtig, um einen Raum für möglichst freies Erzählen zu schaffen.

4.3 Datenanalyse

Expert:inneninterview, Leitfadeninterviews sowie das Gruppengespräch werden durch eine Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (vgl. Mayring 2010). Dabei wird nicht jeder Schritt streng nach Vorgabe umgesetzt, sondern an den Rahmen und das Anliegen der Forschungsarbeit angepasst. So entfällt beispielsweise die zusätzliche Zusammenfassung des aus den Interviewtranskripten extrahierten Materials nach von Mayring vorgeschlagenen Regeln. Die Inhaltsanalyse fokussiert im Allgemeinen auf Informationen und ist in der Regel stark schematisiert (Bogner et al. 2014: 75). Es geht um die zusammenfassende Aufbereitung von Inhalten zu bestimmten Themen sowie von Argumentationsstrukturen in Interviews (Froschauer/Lueger 2025: 186). Entsprechend ist die Gefahr der subjektiven Einfärbung der Ergebnisse durch persönliche Meinungen der Forscher:innen verringert (ebd.). Ein Ziel dabei ist, dem Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit teilweise gerecht zu werden (Bogner et al. 2014: 75).

Ein Vorwurf gegenüber inhaltsanalytischen Verfahren lautet, dass sie lediglich manifesten Inhalt erfassen, nicht aber latente Sinnstrukturen (ebd.). Im Falle des vorliegenden Forschungsprojekts sind diese Bedenken weniger relevant, da es – auch angesichts des begrenzten Rahmens der Masterarbeit – nicht um die Art und Weise des Gesagten geht, sondern um den Inhalt der persönlichen Aussagen. Entsprechend werden keine Emotionen zwischen den Zeilen analysiert, etwa über Tonfall oder Wortwahl, sondern die Antworten zu den bewusst wahrgenommenen und ausgedrückten Gefühlen im Theaterspiel ausgewertet. Weiterführende Forschungsprojekte könnten auf andere Erhebungs- und Auswertungsverfahren zurückgreifen, beispielsweise auf Videoaufzeichnungen der Interviews, um Gestik und Mimik zu analysieren. Ein weiterer vielversprechender Anknüpfungspunkt ist der Gefühlsausdruck des Publikums: Hierfür könnten die zuschauenden Schüler:innen nach den Aufführungen interviewt und gefragt werden, welche Gefühle das Theaterstück in ihnen auslöst.

5. Qualitätskriterien der Forschungsarbeit

5.1 Die Qualität qualitativer Daten

Aus der Fachliteratur geht an vielen Stellen hervor, dass Qualitätskriterien quantitativer Forschung nicht oder nur sehr eingeschränkt auf qualitative Erhebungen angewendet werden können (Bogner et al. 2014: 92). Qualitative Forschung begreife die Welt auf der Basis sozialen Handelns, welches wiederum auf subjektiven Interpretationen aufbaue (ebd.). Da sich Wirklichkeiten aus Konstruktionen und Interpretationen zusammensetzen, versucht qualitative Forschung, Wissen darüber zu schaffen, wie Einzelpersonen oder Gruppen denken und handeln und damit subjektive Wirklichkeiten schaffen. Dieses Wie kann vielfältige Aspekte wie Wortwahl, Gestik, Mimik, bewusste Reflexionen und Bezugnahmen auf andere umfassen, um nur einige Aspekte zu nennen. Das quantitative Kriterium der Objektivität, nach dem unter anderem Erhebungen bei gleicher Durchsetzungsform durch verschiedenen Personen zu den gleichen Daten führen soll, kann für Interviews nicht gelten (ebd.: 93): Jedes Interview kann durch persönliche Faktoren wie emotionale Verfassung sowie durch Rahmenbedingungen wie Temperatur unterschiedlich ausfallen, auch wenn die gleichen Fragen gestellt werden.

Bogner et al. plädieren entsprechend dafür, für jedes qualitative Verfahren spezifische Kriterien zu entwickeln und insbesondere Erhebungs- und Auswertungsprozesse transparent zu machen (ebd.). Aus dem Untersuchungsverlauf müsse deutlich werden, ob die „umfassende Bearbeitung der Fragestellung“ gelungen sei, wobei die Auswahl des Samples und der Aufbau des Interviewleitfadens eine Rollen spielen könnten (ebd.: 93f.). Darüber hinaus seien qualitative Analysen idealerweise Teamarbeit, mindestens zwei Interpretationen sollten verglichen werden (ebd.: 94). Sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsprozesse werden in der vorliegenden Arbeit transparent gemacht, dazu gehört eine Erläuterung des Samples und des Aufbaus der Interviewleitfäden. Um auch weitere Aspekte des Forschungsprozesses transparent machen zu können, wurde ein Forschungstagebuch geführt, in dem methodische und inhaltliche Reflexionen von der Themenfindung bis zum Ende der Datenerhebung festgehalten wurden. So wurde beispielsweise die Forschungsfrage mehrfach präzisiert und eingegrenzt, unter anderem hinsichtlich der untersuchten Zielgruppe: Aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen wurde das Publikum letztendlich nicht miteinbezogen. Nach vertieften inhaltlichen Auseinandersetzungen wurde ausschließlich der Begriff der Gefühle verwendet, weil Emotionen per wissenschaftlicher Definition als durch Interviews nur schwer erfassbare Kategorie verstanden wurden. Auch der Interviewleitfaden wurde mehrfach überarbeitet: So wurden die Reihenfolge und Strukturierung der Fragen sukzessive angepasst, um letztere gezielter auf die

Forschungsthemen und -frage zu richten. Auch wurde ab einem gewissen Zeitpunkt vor Beginn der Fragen des Leitfadens darauf hingewiesen, dass persönliche und subjektive Wahrnehmungen zentral sind, nachdem es vermehrt zu Rationalisierungen und Unsicherheiten hinsichtlich der „Nützlichkeit“ der eigenen Beiträge für das Forschungsprojekt gekommen war. Fragen zu den emotionalen Nachwirkungen des Schauspiels, zu Proben als Räume des Theaterspiels sowie zur Stückentwicklung als entscheidender Teil zeitgenössischer Theaterproduktionen wurden hinzugefügt. Das Format des Gruppengesprächs wurde auf eine Empfehlung hinzugefügt, nachdem anfangs lediglich Einzelgespräche geplant waren. Zudem wurde aufgrund seiner Aktualität lediglich „widerSTADT“ zum Gegenstand der Betrachtung, eine ursprünglich ebenfalls eingeplante szenische Lesung wurde ausgelassen. Angesichts der personellen und finanziellen Einschränkungen war bei Datenerhebung und -analyse keine Teamarbeit möglich, weswegen die Subjektivität der Datenanalyse und der darin enthaltenen Interpretationen nicht vermieden werden kann und möglichst transparent dargestellt wird.

Auch Strübing nennt verschiedene Gütekriterien qualitativer Forschung: Dazu zählen erstens die Angemessenheit der Methoden hinsichtlich des untersuchten Gegenstands, zweitens die empirische Sättigung in Bezug auf Feldzugang, Sample, Datengewinnung und Datenanalyse, drittens die theoretische Durchdringung der Arbeit und viertens die Originalität des Forschungsthemas (Strübing 2018: 207-215). Die Angemessenheit der Methoden wurde bereits ausgeführt. Hinsichtlich der empirischen Sättigung ist deutlich geworden, dass ein homogenes und eher kleines Sample über einen spezifischen Feldzugang gewählt wurde. Deswegen sind die Ergebnisse der Arbeit lediglich repräsentativ für ihre Bezugsgröße, das teilweise interviewte Schauspieler:innenkollektiv. Sie stellen die Wahrnehmungen von Einzelpersonen dar und haben Gültigkeit in dem durch die spezifische Forschungsfrage begrenzten Sachbereich.

Was für die Datenanalyse gilt, gilt ebenso für die Datengewinnung: Die Interviews wurden lediglich von einer Person geführt und könnten darüber hinaus durch die persönliche Beziehung zwischen Interviewer:in und (zweimal interviewter) Schlüsselperson, welche den Zugang zum Sample ermöglicht hat, beeinflusst sein. Der theoretischen Durchdringung im Sinne einer wechselseitigen Bedingung von Theorie und Empirie wird insofern gerecht, als dass die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der Arbeit der Präzisierung der Datenerhebung dienen. Die Arbeitsdefinitionen der drei verwendeten Konzepte ermöglichen eine Annäherung an die Forschungsfrage durch die Strukturierung und Zusammenfassung des empirischen Materials. Gleichzeitig wurden die Interviews bereits vor der Erstellung des theoretischen Teils geführt, so dass einige Schlüsselerkenntnisse aus den Gesprächen in die Arbeitsdefinitionen ein-

fließen konnten. Die Originalität des Forschungsthemas wurde bereits zu Beginn im Rahmen der Ausführungen zum Forschungsinteresse erläutert.

Froschauer und Lueger fügen auf der Ebene des qualitativen Forschungsprozesses hinzu, dass sowohl eine zyklische Organisation als auch der Einbau von Reflexionsphasen qualitätsfördernd sind (Froschauer/Lueger 2024: 206). Der Forschungsprozess war insofern zyklisch organisiert, als dass zunächst das empirische Material gewonnen, danach der theoretische Teil erstellt und anschließend das Material ausgewertet wurde. Auf jede Forschungsphase – Datenerhebung, Theoriearbeit und Datenanalyse – folgte eine unterschiedlich lange Reflexionsphase. Im Rahmen des zyklischen Forschungsvorgehens wurde dadurch einerseits Distanz zum Forschungsgegenstand erzielt, andererseits konnten bereits gemachte oder geplante Schritte reflektiert werden. Insbesondere die zeitliche Distanz zu den Interviews erschien wichtig, um in der Datenanalyse strukturiert auf das empirische Material blicken zu können.

5.2 Forschungsethische Überlegungen

Die Forschungsarbeit richtet sich nach mehreren forschungsethischen Prinzipien: Erstens nach der Nichtschädigung, womit sichergestellt werden soll, dass die Interviewpartner:innen im Rahmen der Forschung keinen seelischen Gefahren ausgesetzt werden (Strübing 2018: 223f.). Die implizierte Machtasymmetrie in der Interviewsituation sollte beispielsweise im Gesprächsverhalten dadurch reduziert werden, dass keine konfrontativen Fragen gestellt wurden, die auf als solche wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten aufmerksam machten (Bogner et al. 2014: 91). Insbesondere bei emotional herausfordernden Themen und intimen Einblicken in die eigene Gefühlswelt wurde darüber hinaus darauf geachtet, keine fordernden Nachfragen zu stellen, sondern sich auf bereits Gesagtes zu beziehen und die Grenzen der jeweils befragten Person zu wahren. Zweitens gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und der informierten Einwilligung (Strübing 2018: 223-225): Das Forschungsprojekt und der Hintergrund des Interesses am Thema wurden im persönlichen Gespräch erläutert, bevor die Interviewfragen gestellt wurden. Zusätzlich erhielten die Interviewpartner:innen circa zwei Wochen vor den jeweiligen Gesprächen ein Informationsblatt sowie eine zu unterschreibende Einwilligungserklärung, orientiert an Helfferich 2011 (Helfferich 2011: 202f.). Aus dem Informationsblatt geht unter anderem hervor, dass persönliche Daten gelöscht bzw. anonymisiert werden, Antworten auf einzelne Fragen verweigert werden können, die Einwilligung jederzeit widerrufen sowie die Löschung des gesamten Interviews verlangt werden kann. Nach Rücksprache mit den Interviewpartner:innen erfolgt die Anonymisierung lediglich formal, es werden also alle genannten Daten wie Namen entfernt (Bogner et al. 2014: 89). Auf expliziten Wunsch wird der Name des Theaterstücks an einigen Stellen genannt, um den Bekanntheitsgrad zu steigern bzw. Le-

ser:innen bei Interesse eine entsprechende Recherche zu ermöglichen. Da das Theaterstück lokal bekannt ist und nur eine begrenzte Anzahl an Personen Teil des Kollektivs ist, kann nicht ausgeschlossen werden, dass trotz der Anonymisierung einzelne Aussagen auf bestimmte Personen schließen lassen. Neben allen Bemühungen ist festzuhalten, dass Interviews stets eine Instrumentalisierung der Befragten darstellen, werden letztere doch für eigene Forschungszwecke benutzt (ebd.: 87). Gleichzeitig können Interviews auch für die Befragten bestimmte Funktionen erfüllen: So können die Gespräche als Raum des Zuhörens und Sprechens quasi-therapeutische Wirkung haben (ebd.: 88). Außerdem können sie ermöglichen, Forscher:innen in ihrer Arbeit zu unterstützen und damit persönlichen Werten wie Altruismus gerecht zu werden (ebd.).

Aus forschungsethischer Perspektive ist auch der persönliche Kontakt zu thematisieren, der den Zugang zum Sample ermöglichte: Die private Beziehung kann den Verlauf der Interviews insofern beeinflussen, als dass weniger professionelle Distanz besteht und die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Forschung und Alltagsgespräch verschwimmen. Genau darin liegt gleichzeitig das Potential, mit den Interviewpartner:innen über individuelle Wahrnehmungen des eigenen Gefühlsausdrucks im Theaterspiel zu sprechen. Aus Sicht der forschenden Person spielt darüber hinaus die eigene Verortung im nicht-professionellen Theaterspiel eine Rolle, weil sie zu einem theoretischen Bias beiträgt: Es besteht die implizite Vermutung, dass Gefühlsausdruck im Rahmen theaterpädagogischer Formate möglich ist. Entsprechend war es besonders wichtig, mit Offenheit in die Interviews zu gehen und zuzulassen, dass die Gesprächspartner:innen ggf. gegensätzliche Aussagen machen, die die bestehenden Vorannahmen infrage stellen. Die weibliche Sozialisierung kann sich in der Gesprächsführung der Interviews widerspiegeln: Strübing führt aus, dass weiblich sozialisierte Interviewer:innen dazu neigen, die eigenen Erfahrungen hinsichtlich des Forschungsthemas mit den Befragten zu teilen, um diese zu weiteren persönlichen Gesprächsbeiträgen zu motivieren (Strübing 2018: 116). Einerseits könnten damit die Beiträge der Befragten beeinflusst werden, andererseits könne gerade bei emotionalen Themen tiefgründigeres Datenmaterial produziert werden (ebd.). Empathiefähigkeit, eine ebenfalls oft weiblich assoziierte Eigenschaft, wird als wichtig für gute Interviewer:innen betrachtet, um Perspektivwechsel im Sinne der befragten Person vollziehen zu können (ebd.).

6. Auswertung der Interviews

Vor der Bestimmung des Ausgangsmaterials wird der inhaltliche Kontext der Forschungsarbeit zusammenfassend beschrieben: Das Theaterstück „widerSTADT“, das daran beteiligte Kollektiv Phehnix und die hauptsächlichen Arbeitsprozesse der Stückentwicklung und -umsetzung. Die folgenden Informationen sind dem Expert:inneninterview entnommen, das für die Verfassung und Präzisierung dieser Passage geführt wurde.

Der Beginn der Arbeit am Stück war laut der interviewten Person im Oktober 2023. Das ursprüngliche Thema seien vor dem Hintergrund des 90-jährigen Jubiläums der Februarkämpfe widerständige Gruppen bzw. Gemeinschaften gewesen. Neben der Zeit des Austrofaschismus seien auch soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheiten wichtige Themen des Stücks. Die Idee des geplanten Stücks sei es gewesen, Parallelen zwischen Vergangenheit und Gegenwart darzustellen („Geschichte wiederholt sich nicht, aber reimt sich“). So habe die Gruppe angefangen, Figuren aus im DÖW archivierten Biografien zu entwickeln. Dabei seien fast alle Figuren fiktiv und beispielsweise durch die Biografien von Otto Hartmann und Rosa Jochmann inspiriert, einzig Jura Soyfer werde als belegte historische Figur gespielt und namentlich genannt. Es sei dem Kollektiv wichtig gewesen, auch Frauenfiguren zu entwickeln, da Frauenschicksale aus der Zeit des Austrofaschismus wenig bekannt seien. Inhaltlich sei die grobe Idee, parallel die bürgerliche Perspektive und die Arbeiter:innen-Perspektive darzustellen und so Unterschiede deutlich zu machen, unter anderem durch Kostüme und Requisiten. Es würden explizit nicht die bürgerlichen und/oder faschistischen Akteur:innen im Detail dargestellt, sondern widerständige Einzelpersonen und -handlungen. Dabei sollten Eindrücke der einzelnen Charaktere, ihrer Person, ihres Werdegangs und ihrer Motive vermittelt werden.

Im September 2024 sei das Stück zum ersten Mal öffentlich aufgeführt worden. Daraufhin hätten eine Überarbeitung mit Begleitung zweier Historiker:innen und Aufführungen vor Schüler:innen ab der achten Stufe von polytechnischen Schulen, neuen Mittelschulen und Gymnasien stattgefunden. In der Überarbeitung seien für die Zielgruppe jugendlicher Schüler:innen einige geschichtliche Fakten ausführlicher erklärt und Wiederholungen eingefügt worden. Die Idee, das partizipative und historische Stück vor Schulklassen aufzuführen, habe sich aus Rückmeldungen vom Publikum der ersten Aufführungen entwickelt. Die Schüler:innen seien insgesamt „sehr engagiert“ und würden mitmachen. Die Reaktionen des Publikums seien durchweg positiv. Zum Zeitpunkt des Interviews waren einige von zehn geplanten Aufführungen vor Schüler:innen bereits abgeschlossen, weitere standen kurz bevor. Zudem waren vier für die Allgemeinheit beworbene Aufführungen wenige Monate später geplant.

Im Laufe der Zeit habe sich im Kollektiv die Idee entwickelt, die fünf Einzelperformances in das Format des Stationentheaters zu integrieren, bei dem die Zuschauer:innen in Gruppen geteilt werden und jede Gruppe eine andere Abfolge der Performances sieht. Dieses Format schaffe eine reizvolle Dynamik und mache es interessant für das Publikum, sich im Nachhinein über das unterschiedliche Erlebte auszutauschen. Immersiv sei das Stück insofern, als dass das Publikum mitmachen, sich mit Schauspieler:innen austauschen, Fragen stellen und durch Handlungen intervenieren dürfe. Die Entscheidung, das Stück im öffentlichen Raum, genauer in einem „großen, opulenten Gemeindebau“ aufzuführen, sei schnell gefallen. Es würden in circa anderthalb Stunden drei große Gemeindebauten bespielt, wobei es lediglich am Anfang und am Ende ein kleines Bühnenbild mit wenig Ausstattung gebe.

Am Entstehungsprozess seien zehn Personen beteiligt gewesen, zum Zeitpunkt des Interviews hätten acht Personen im Stück gespielt. Es gebe sieben oder acht fiktive historische Charaktere und dazu ein oder zwei abstrakte Figuren. In der Stückentwicklung hätten sich alle Beteiligten in verschiedenen Bereichen eingebracht, zum Beispiel in Präsentationen zum Austrofaschismus. Das Kollektiv lege Wert auf gemeinsame und basisdemokratische Entscheidungsfindungen, bei denen jede beteiligte Person Beiträge machen und Vetos einlegen könne. Es gebe viele Diskussionen und Debatten im Kollektiv, was anstrengend und zehrend sein könne und gleichzeitig das Gefühl vermitteln, dass alle eingebunden seien.

6.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Der Analyse liegen die Transkripte von sieben Einzelinterviews und einem Gruppengespräch zugrunde. Die Stichprobe wurde im Kapitel zum methodischen Vorgehen bereits beschrieben. Alle Interviews wurden von der gleichen Person geführt. Die Transkripte wurden im ersten Schritt von Whisper erstellt, einem System automatischer Spracherkennung. Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Transkripte offline und lokal erstellt sowie gespeichert. Im zweiten Schritt wurden die Transkripte hinsichtlich Rechtschreibung und Zeichensetzung korrigiert. Die interviewende Person ist in allen Transkripten mit „A“ gekennzeichnet, die Interviewpartner:innen in den Einzelgesprächen mit „B“ und im Gruppengespräch mit der ihrem Interview chronologisch zugeordneten Nummer (Bsp. „Person 1“). Vor jedem Redebeitrag wurde die Zeitspur der Audiodatei hinzugefügt (Bsp. „A: 01:44:30“). Nonverbale, für das Verständnis wichtige Merkmale, zum Beispiel ein zustimmendes „mhm“, sowie Füllwörter wie „ähm“ wurden transkribiert. Dialektfärbungen wurden ins Hochdeutsche übersetzt, wobei eigene Dialektausdrücke blieben und nach Gehör aufgeschrieben wurden. Außerdem wurden Namen und Orte anonymisiert, besonders betonte Wörter unterstrichen (Bsp. „genau dieser Ort“), Unverständliches durch „(unverständlich)“ und Lachen durch „(lacht)“ dargestellt. Einzelne Vor-

kommissive wurden ebenfalls in runde Klammern gesetzt (Bsp. „(hustet)“; „(Telefon klingelt)“). Drei Punkte in eckigen Klammern („[...]“) markieren sehr persönliche Passagen, die nicht oder nur sehr entfernt mit dem Thema des Forschungsprojekts zu tun haben und deswegen nicht transkribiert wurden. Thematisch sind die Transkripte lediglich durch vereinzelte Absätze strukturiert, die Themenwechsel oder weiterführende Ergänzungen markieren. Da die qualitative Inhaltsanalyse sich auf das Gesagte und nicht auf den Inhalt „zwischen den Zeilen“ bezieht, wurden die Transkripte insgesamt vor allem so verfasst, dass das Gesagte durch die Verschriftlichung gut les- und strukturierbar wird.

6.2 Fragestellung, Technik und Ablauf der Analyse

Die Analyse folgt der theoretisch begründeten Forschungsfrage: Wie können Gefühle, die in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen aufkommen, aus Sicht der Schauspieler:innen in Konzeption und Aufführung des Theaterstücks „widerSTADT“ ausgedrückt werden? Die Inhaltsanalyse der Transkripte soll also Auskunft über Emotionen, Reflexionen und Handlungshintergründe der Interviewten geben. Dabei stehen die Inhalte der Beiträge der Interviewpartner:innen im Fokus. Technisch ist die Analyse als inhaltliche Strukturierung angelegt, um für die Forschungsfrage relevante Teile der Transkripte zu extrahieren und zusammenzufassen (Mayring 2010: 92-94). Für die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgt einerseits die Bestimmung von Kodier- und Auswertungseinheit, andererseits die Festlegung der Kategorien, der Ankerbeispiele und der Kodierregeln. Die Teile der Transkripte, die nach bestimmten Regeln durch die Kategorien angesprochen werden, werden systematisch extrahiert. Nach der Analyse werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Richtung der Fragestellung interpretiert.

6.3 Analyse der Interviews

6.3.1 Kategorien und Auswertungseinheiten

Die vier Kategorien sind aus den Fragen des Interviewleitfadens ableitbar:

1. Gefühlsausdruck im Theaterspiel allgemein,
2. Gefühlsausdruck im Rahmen des Theaterstücks „widerSTADT“,
3. Gefühle in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus oder Austrofaschismus und
4. Verknüpfungen des persönlichen Gefühlsausdrucks mit dem Thema des Austrofaschismus im Rahmen des untersuchten Stücks.

Die Differenzierung dieser vier Kategorien ist wichtig, um in der Auswertung der Daten zwischen Bezügen zur leitenden Fragestellung und Bezügen zu den beiden zugrundeliegenden

Thesen unterscheiden zu können. Die Kategorien 1, 2 und 3 beziehen sich dabei auf die zwei der Fragestellung zugrundeliegenden Thesen:

1. Die interviewten Schauspieler:innen drücken im Theaterspiel allgemein und damit auch im Theaterstück „widerSTADT“ Gefühle aus.
2. Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen lösen Gefühle aus.

Die Kategorien 1 und 2 wurden nicht wie in der Formulierung der ersten These zusammengefasst, um das umfangreiche Interviewmaterial besser strukturieren und die folgenden Kapitel zur Zusammenfassung der Fundstellen übersichtlicher halten zu können. Kategorie 4 bezieht sich auf die daran anknüpfende Forschungsfrage:

3. Wie können Gefühle, die in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus sowie mit sich strukturell und zeitlich überschneidenden Systemen aufkommen, aus Sicht der Schauspieler:innen in Konzeption und Aufführung des Theaterstücks „widerSTADT“ ausgedrückt werden?

Gefühlsausdruck ist getrennt vom bloßen Erleben von Gefühlen zu verstehen, auch wenn diese Ebenen von den interviewten Schauspieler:innen nicht immer klar getrennt werden. Immer wenn eine Textstelle einer der Kategorien zugeordnet werden kann, gilt die entsprechende Textstelle als Auswertungseinheit. Als Kodiereinheit, also als kleinster Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, kann formal bereits ein Wort gelten. Die Interviewtranskripte werden chronologisch nach Durchführung und Nummerierung der Gespräche analysiert.

6.4.1 Kodierleitfaden

Im folgenden Kodierleitfaden werden die Kategorien ausführlicher definiert sowie Ankerbeispiele und Kodierregeln festgelegt.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: Gefühlsausdruck im Theaterspiel (orangene Markierung der Fundstellen)	Beschreibung des persönlichen Gefühlsausdrucks im Theaterspiel allgemein, beispielsweise hinsichtlich: • Körperlichkeit, • Stimme, • Inhalt und Text, • Bühne und Sound, • Mitspieler:innen	• „[...] dieses Arbeiten mit theaterpädagogischen Übungen, [...] da fand ich das eben so toll, wie man [...] einen Ausdruck im Körper und in der Stimme findet für, <u>für</u> emotionale Prozesse.“ (Interview 1, S. 1, Z. 15-18)) • „Und dann in der Gesamtatmosphäre [...], al-	• Die Beschreibung bezieht sich nicht auf das Theaterstück, sondern auf einen allgemeinen Kontext. • Der Bezug wird entweder direkt im kodierten Satz/Wort deutlich oder ergibt

	und • Rückgriff auf persönliche Erfahrungen.	so wie Bühne, Sound, was auch das alleine noch ganz ohne Schauspiel für Räume, für Emotionen öffnen kann.“ (Interview 1, S. 2, Z. 8-10) • „[...] ich kann Emotionen auch ranlassen, mir Situationen vorstellen [...] und dann diese echten Emotionen spüren und dann ausdrücken als dieser Charakter [...].“ (Interview 2, S. 7, Z. 10-12)	sich aus der vorangehenden Frage bzw. aus dem Rest der entsprechenden Antwort.
K2: Gefühlsausdruck im Stück (grüne Markierung der Fundstellen)	Beschreibung des persönlichen Gefühlsausdrucks im Rahmen des untersuchten Theaterstücks (dazu zählen Stückentwicklung, Proben und Aufführungen), beispielsweise hinsichtlich: • Körperlichkeit, • Stimme, • Sprache, • Inhalt und Text – spezifische Rolle, • Interaktionen mit dem Publikum, • Kostüm • Mitspieler:innen, • Material/Requisiten und • Aufführungsort.	• „[...] im Text liegen ja auch schon Emotionen und der ist ja auch schon dafür geschrieben, um bestimmte Emotionen zu transportieren.“ (Interview 1, S. 2, Z. 7f.) • „[...] wir versuchen auch natürlich in diesen Interaktionen [...] Emotionen zu transportieren oder emotional state of minds von Personen zu transportieren [...].“ (Interview 1, S. 21, Z. 21-23) • „[...] das haben wir auch gemacht, [...] bei ‚widerSTADT‘ konkret, dass wir so Gefühlsecken gemacht haben, wo wir selber voll rein sind und das so gespürt haben, das war sehr intensiv [...].“ (Interview 2, S. 10, Z. 26-28)	• Die Beschreibung bezieht sich explizit auf das Theaterstück. • Der Bezug wird entweder direkt im kodierten Satz/Wort deutlich oder ergibt sich aus der vorangehenden Frage bzw. aus dem Rest der entsprechenden Antwort.

K3: Gefühle und NS/Austrofaschismus (blaue Markierung der Fundstellen)	Beschreibung der persönlichen Gefühle, die in Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus oder Austrofaschismus aufkommen, beispielsweise: • Angst beim Feststellen von Parallelen zwischen damals und heute oder • positive Identifikation mit/Bewunderung von Widerstand und widerständigen Organisationen.	• „[...] so eine Angst vor politischen Entwicklungen, die einen Rechtsruck und eine Entfernung von der Demokratie, also so als diffuses Gefühl, das sich in einzelnen tagespolitischen Ereignissen dann doch immer sehr konkret auch benennen lässt [...].“ (Interview 1, S. 8f., Z. 31-3) • „[...] was [...] noch viel mehr Gefühle bei mir auslöst, sind eben die Kräfte, die im Widerstand waren gegen den Austrofaschismus [...].“ (Interview 1, S. 9, Z. 15f.) • „[...] wenn ich es doch ranlasse, dann [...] ist Unverständnis einfach da, wie kann das sein? [...] Was ist mit diesen Menschen los?“ (Interview 2, S. 4, Z. 9-11)	• Die Beschreibung bezieht sich nicht auf das Theaterstück, sondern auf einen allgemeinen Kontext. • Der Bezug wird entweder direkt im kodierten Satz/Wort deutlich oder ergibt sich aus der vorangehenden Frage bzw. aus dem Rest der entsprechenden Antwort.
K4: Gefühlsausdruck im Stück und Austrofaschismus (lilafarbene Markierung der Fundstellen)	Verknüpfungen des persönlichen Gefühlsausdrucks im Rahmen des untersuchten Theaterstücks mit dem Thema des Austrofaschismus, beispielsweise: • Angst beim Feststellen von Parallelen zwischen damals und heute oder • Angst vor	• „Und insofern drückt das ganze Stück wahrscheinlich viele private Gefühle aus. Die Angst, die sich durchzieht in eben einer Situation, wo man weiß, [...] das ist schon ein faschistisches System, aber <u>jetzt</u> im Rückblick wissen wir, es kommt noch ganz anders [...].“ (Interview 1, S. 8, Z. 12-15) • „[...] und das sind vielleicht nicht die Emotionen, die ich schon hatte	• Die Beschreibung bezieht sich explizit auf das Theaterstück. • Der Bezug wird entweder direkt im kodierten Satz/Wort deutlich oder ergibt sich aus der vorangehenden Frage bzw. aus dem Rest der entsprechenden Antwort.

	Rückschritten und Rechtsruck (z.B. Aushöhlung von Frauenrechten).	an dem Tag, also es sind vielleicht [...] tiefere Sachen, sie mich so im tiefen Drinnen eigentlich beschäftigen, gerade zum Thema Austrofaschismus [...].“ (Interview 2, S. 25, Z. 24-26) • „[...] ich habe das Gefühl, die Emotionen, die in unserem Stück gezeigt werden, passen zumindest zu dieser Vorstellung, die ich von dieser Zeit habe.“ (Interview 4, S. 21, Z. 22f.)	wort.
--	---	---	-------

Wenn Textstellen unter eine der vier Kategorien fallen, wird dies im Transkript im ersten Durchgang in fetter Schriftform markiert. Auch wenn die Interviewpartner:innen auf Fragen nach Gefühlsausdruck teilweise das Empfinden von Gefühlen ohne die jeweilige Ausdrucksform beschrieben haben, werden diese Textstellen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Dabei werden die Gesprächspartner:innen insofern ernst genommen, als dass ihre Antworten als direkt auf die vorangehenden Fragen bezogen verstanden werden. Es wird angenommen, dass die beschriebenen Gefühle auch ohne die explizite Erläuterung der Ausdrucksformen im Theaterspiel bzw. im Theaterstück ausgedrückt werden. Im zweiten Durchgang werden die Textstellen durch farblich unterschiedliche Markierungen den vier Kategorien zugeordnet (K1: orange, K2: grün, K3: blau, K4: lila). In einzelnen Fällen ist die Differenzierung zwischen den vier Kategorien trotz Beachtung der Kodierregeln nur aus dem Kontext möglich, also aus der vor der Fundstelle gestellten Frage bzw. dem davor und danach Gesagten im Redebeitrag der interviewten Person. Im dritten Durchgang werden die markierten Stellen nochmals auf ihre Passung zu den Kategorien geprüft und die Markierungen entsprechend reduziert.

6.4 Zusammenfassung der Fundstellen

Die Fundstellen werden nun Kategorie für Kategorie zusammengefasst und anschließend hinsichtlich der Fragestellung interpretiert. Bei der Zusammenfassung der Fundstellen werden Dopplungen und Redundanzen so gut wie möglich ausgelassen. Ziel ist es, in Abgrenzung von der Interpretation möglichst nahe am Gesagten zu bleiben. Es werden viele direkte Zitate

verwendet, für eine bessere Lesbarkeit und Verständlichkeit wird jedoch oft paraphrasiert. Daneben setzen die Auswahl der Fundstellen und ihre inhaltliche Strukturierung auf den folgenden Seiten eine minimale Interpretation voraus. In den direkten Zitaten markieren drei Punkte in eckigen Klammern Auslassungen (Bsp. „eine Empathie oder [...] ein eigenes Verständnis zu haben“). Buchstaben, einzelne Wörter oder mehrere Wörter in eckigen Klammern markieren Ergänzungen für orthografisch bzw. grammatikalisch korrekte Sätze und bessere Verständlichkeit (Bsp. „Körperhaltung[en]“). Die Namen der interviewten Personen werden durch zufällig zugeordnete, genderneutrale Pseudonyme ersetzt.

6.4.1 Gefühlsausdruck im Theaterspiel

Differenzierung verschiedener Formen des Theaterspiels: Manu (Person 4) ist der Ansicht, dass viele Schauspieler:innen „im klassischen Schauspiel“ die Rolle ganz von sich abgrenzen würden (Gruppengespräch, S. 5, Z. 1-3). Im Theater der Unterdrückten (TdU) sei im Gegensatz dazu wichtig, „Empathie oder [...] ein eigenes Verständnis zu haben“, weil „die Rollen gemeinsam aus eigenen Erfahrungen“ erarbeitet würden (ebd., Z. 4-8). Auch Toni (Person 5) differenziert verschiedene Arten des Theaterspiels und erzählt aus der Perspektive der Theaterpädagogik: „In Theaterkursen oder in Gruppenprozessen“ gehe es „darum, eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Gefühlen zu haben, die Gefühle zuzulassen, die Gefühle da zu haben und [...] zu wissen, [...] ich befinde mich hier in einem sicheren Raum, in dem ich meine Gefühle auch ausdrücken darf, wie sie [...] da sind“ (Interview 5, S. 2, Z. 3-8). Bei der Arbeit mit Kindern sei es wichtig, „erst mal [...] zu üben - [...] wie fühle ich mich eigentlich gerade? Weil wir das oftmals im Alltag gar nicht üben“ würden (ebd., Z. 10f.). Man müsse „das benennen lernen, [...] das spüren lernen und [sich] dann [...] trauen, das auszudrücken“ (ebd., Z. 14-16). Dabei hätten das TdU, aber auch „theaterpädagogische Methoden“ allgemein „sehr viel Potential“ (ebd., Z. 17f.). In Improvisationsspielen könnten Teilnehmer:innen „Gefühle bekomm[en]“ und „versuch[en], das einfach mal zu spielen“ (ebd., Z. 24-26). Sowohl mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen nehme sich Toni am Anfang einen Moment, in dem die Gruppe „einchecke mit [sich] selbst und gucke“, wie es den Einzelpersonen gerade gehe (ebd., Z. 29f.). Insbesondere im TdU werde mit Themen gearbeitet, „die die Leute [...] selbst mitbringen“ würden, unter anderem „Unterdrückungsgeschichten oder [...] Diskriminierungserfahrungen“ (ebd., S. 3, Z. 2-4). Diese Themen seien oft „herausfordernd“ oder würden den Wunsch einer „gesellschaftliche[n] Veränderung“ widerspiegeln (ebd., S. Z. 7-9). Die Theaterarbeit sei „automatisch [...] emotional verknüpft“, wenn Themen besprochen oder gespielt würden, die die Teilnehmer:innen selbst betreffen (ebd., Z. 9f.). Beim professionellen

Schauspiel brauche es „auch einen Zugang zu [...] Emotionen“⁴, letztere würden dabei aber anders verwendet (ebd., S. 4, Z. 4f.). Im TdU gehe es darum, „einen Zugang zu den Emotionen zu schaffen“, die da seien, „die zu spüren und die da sein zu lassen“ und sich „zu trauen und mutig zu sein“ (ebd., Z. 5-7).

Freude und Spaß: Grundlegend für Gefühlsausdruck im Theaterspiel allgemein ist für Sascha (Person 3) der Ausdruck von „Spaß am Tun“ und der „Freude am Spielen“ (Interview 3, S. 35, Z. 4). In diesem Zusammenhang beschreibt Manu, dass der Eindruck von sich selbst, erfolgreich authentisches Theaterspiel zu machen, Emotionen auslösen könne und „einen positiven Schauer über den Rücken laufen“ lasse (Interview 4, S. 1, Z. 17-21).

Körperlichkeit: Allgemein ist Manu der Ansicht, dass „Theater unglaublich hilfreich sein“ könne, um Raum für Gefühle zu schaffen, „weil Gefühle auch viel über den Körper“ laufen würden (ebd., S. 27, Z. 28-30). Toni drückt aus, dass sowohl Theater als auch Emotionen „verkörpert“ seien (Interview 5, S. 1, Z. 7f.). Wenn es „einen Zugang zu unserem Körper“ gebe, gebe es auch „einen Zugang zu unseren Emotionen, weil das [...] sehr zusammenhäng[e]“ (ebd., S. 4, Z. 1f.). Theaterpädagogische Settings würden „als Voraussetzung“ bieten, dass die Teilnehmer:innen „mit dem Körper arbeiten“ würden, weil Theater gemacht werde und die Teilnehmer:innen dabei ihre „Körper [...] einsetzen“ würden (ebd., S. 4, Z. 14-16). Auch laut Lou (Person 1) können beim Gefühlsausdruck im Theaterspiel der „Ausdruck im Körper und in der Stimme“ (Interview 1, S. 1, Z. 18) eine Rolle spielen, zum Beispiel durch „Tränen in den Augen“ und „Körperhaltung[en]“ (ebd., S. 18, Z. 18f.). Gefühle würden sich „mit Gestik, Mimik, [...] Stimme“ ausdrücken, der ganze Körper sei involviert, so Alex (Person 2) (Interview 2, S. 11, Z. 31).

Publikum: Lou führt aus, dass auch das Publikum „einen großen Einfluss“ habe, es entstehe eine „Wechselwirkung“, die „sich bei immersiven Formaten“ verstärke (Interview 1, S. 2, Z. 20-24). Bezüglich der Interaktionen mit dem Publikum beschreibt Alex einzelne Momente als „wunderschön“, sich „da irgendwie gesehen gefühlt [zu] haben und wie da was weich geworden“ sei, das sei „total schön zu spüren“ gewesen (Interview 2, S. 13, Z. 2-4).

Improvisationen: In der „Improvisation“ sei es „umso wichtiger, [...] dass man [sei] statt spiel[e]“, so Kim (Person 6) (Gruppengespräch, S. 6, Z. 27f.). Ein Grundsatz der Improvisation sei es, „zu allem radikal ja [zu] sagen“, was „sehr viel mit Sein zu tun“ habe und „nicht mit Spielen“ (ebd., S. 7, Z. 8-10). Dabei bringe es nicht viel, Emotionen zu spielen und etwas Bestimmtes ausdrücken zu wollen (ebd., Z. 10f.). Manu fügt hinzu, dass Impro-Theater im Ge-

⁴ Bei der Zusammenfassung der Fundstellen wird immer dann von Emotionen statt von Gefühlen gesprochen, wenn die Schauspieler:innen dies entsprechend formuliert haben. Die Arbeitsdefinition bleibt davon unberührt.

gensatz zu einem Stück „viel mehr Chaos“ sei und „weniger Halt“ gebe, „wohin das geh[e] und wie das wirk[e]“ (ebd., Z. 14f.). Dabei könnten „schöne Emotion[en] auftauchen“, das könne „ein Moment des Seins“ sein (ebd., Z. 19f.). Wenn „keine bestimmte Rolle“ gespielt werde, könne es laut Alex außerdem sein, dass „Gefühlsausdruck von einer anderen [mitspielenden] Person zu einem völlig neuen Gefühl“ bei sich selbst führe (Interview 2, S. 12, Z. 17).

Gefühlsausdruck im Rollenspiel: Auch im theatralen Rollenspiel erlebt Manu Gefühle, die Manu nicht spielt (Interview 4, S. 1, Z. 23f.). Alex genießt es, als Charakter im Theaterspiel „Emotionen auszudrücken, [...] sei das jetzt etwas, was [Alex sich] sonst nicht trauen würde oder wo [Alex sich] dafür schämen würde, aber in dieser Rolle [könne Alex] es tun [...] oder einfach mal ganz anders sein“ (Interview 2, S. 6, Z. 30-33). Es sei im Theaterkontext möglich, Situationen und Gefühle zu erleben, „die sonst in dem Leben keinen Platz“ hätten (ebd., S. 16, Z. 2f.). Beim Gefühlsausdruck im Theaterspiel gehe es nicht darum, jedes Mal voll in die Gefühle reinzugehen, weil auch die verkörperten Charaktere „Selbstschutzmechanismen“ hätten, um nicht alle Gefühle an sich heranzulassen (ebd., S. 7, Z. 24f.).

Rückgriffe auf eigene Erfahrungen bzw. Erinnerungen: Manu ist der Ansicht, dass man im Fall von Theaterstücken mit festgelegten Rollen Emotionen spiele, die man vielleicht nicht fühle (Interview 4, S. 1, Z. 22f.). In diesem Kontext spielt laut Lou der Rückgriff auf eigene Erfahrungen bzw. Erinnerungen eine Rolle: Ausgedrückt würden eigene „Emotionen aus einer anderen Situation übersetzt“ (Interview 1, S.7, Z. 18). So könne beispielsweise auf Wut zurückgegriffen werden, die vielleicht „in einer ganz anderen Situation empfunden“ worden sei „und dann plötzlich aus einer Figur heraus“ angewendet werde „auf eine Situation, in der“ die „Privatperson niemals diese Wut so ausdrücken würde oder empfinden würde“, weil es nicht dem eigenen Leben und der eigenen Werthaltung entspreche (ebd., Z. 22-28). Konkret wird von Alex die Möglichkeit beschrieben, sich die Lebensgeschichte des eigenen Charakters zu vergegenwärtigen und so emotional ran zu lassen (Interview 2, S. 8, Z. 9-11). Sich Fragen zum Tagesablauf und Gefühlsleben der verkörperten Person zu stellen, helfe „sehr, um da in dieses Fühlen auch reinzukommen und das [...] ausdrücken zu können“ (ebd., Z. 20f.). Gleichzeitig stellt Alex die Frage, ob es „überhaupt wichtig“ sei, als Schauspieler:in „etwas in die Richtung erlebt“ zu haben oder nicht (ebd., S. 16, Z. 10) – ggf. sei es auch ohne entsprechenden Erfahrungen möglich, „tief [...] reinspüren“ zu können (ebd., Z. 16f.). Wenn Manu im Theaterspiel dadurch Authentizität wahrnehme, auf „die wahrhaftige, real existierende Emotion“ zuzugreifen, sei das „natürlich toll“ und könne „eine schöne Erfahrung“ sein (Interview 4, S. 4, Z. 25-29). Es sei „nicht immer“ so, dass Manu „Emotionen authentisch fühlen“

oder „ausdrücken“ könne (ebd., Z. 31f.). Ob eine Emotion ausgedrückt werde oder nicht, könne die empfundenen Emotionen selbst transformieren (ebd., S. 4f., Z. 33-2).

Zweifel und Widersprüche: Es wird Unsicherheit darüber ausgedrückt, inwiefern die im Theaterspiel ausgedrückten Gefühle „nicht einfach [...] Emotionen und Gefühle [seien], die dieser Charakter fühl[e] und die schon ein Stück weit entkoppelt [seien]“ von den eigenen (ebd., Z. 2-4). Manu fragt sich, ob Manu „Gefühle ausdrücke oder Gefühle spiele“ (ebd., S. 10, Z. 1f.). Es sei „eine Möglichkeit“, die persönlichen Gefühle auszudrücken – das könne so sein, „aber das [müsse] überhaupt nicht so sein“ (ebd., Z. 3-5). Als andere Möglichkeit im Rahmen von Improvisationen beschreibt Alex, dass Alex sich „da auch ein Stück weit schütze, indem [Alex] einfach Emotionen [...] aufsetze“ (Interview 2, S. 10, Z. 29f.). Manu geht davon aus, dass es „auf jeden Fall möglich“ sei, „Gefühle nicht auszudrücken und [...] wegzuwischen oder zu kontrollieren“ (Interview 4, S. 5, Z. 6f.). Dies sei „eigentlich viel häufiger, als dass Emotionen ausgedrückt“ würden (ebd., Z. 7f.). „[G]utes Schauspiel“ sei „nicht spielen, sondern sein“, habe aber „nur begrenzt was zu tun“ mit dem eigenen „Sein als Person“, so Kim (Gruppengespräch, S. 4, Z. 23f.). Im Sein des verkörperten Charakters „besteh[e] nicht notwendigerweise eine Wechselwirkung mit [Kims] Persönlichkeit“ (ebd., Z. 25f.). Sam (Person 7) sieht einen Unterschied zwischen dem persönlichen Gefühlsausdruck und der Erforschung von Gefühlen (Interview 7, S. 1, Z. 6-8). Die eigenen Gefühle „eins zu eins von [sich] nach außen zu übertragen“ sei „weniger Theater“, sondern „eher Performance oder [...] Clownerie“ (ebd., Z. 11-13). Theater dagegen sei „ganz klassisch eine Kunstform, wo man was transformier[e]“ (ebd., Z. 14). In „der darstellenden Kunst“ könne man die eigenen Gefühle ausdrücken, im Theater hingegen gehe es nicht um die „eigenen Gefühle“ (ebd., Z. 19-21). Stattdessen gebe es zwei Ebenen, so Sam: Das Stück und wie man die eigene Figur spiele (ebd., Z. 21f.).

6.4.2 Gefühlsausdruck im Theaterstück

Freude und Leid: Laut Alex gibt es „Momente“, in denen „Freude und Spaß“ daran empfunden werde, was die Schauspieler:innen „da eigentlich machen“ würden (Interview 2, S. 24, Z. 15). Gleichzeitig gebe es „dieses ganz Enge, [...] nach manchen Aufführungen auch noch wirklich tief ein[zu]tauche[n] in das Leid“, dann sei Alex „gar nicht verbunden und [...] fühle [sich] mega allein und mega am Ende und als Verräter“ (ebd., S. 15, Z. 28-30). In diesem Momenten tue es „gut, es auch wieder loszulassen“ (ebd., Z. 31). Kim erzählt, dass Kim „vor den Zuschauern schon [...] angefangen habe zu weinen“, wenn Kim „bewusst geworden [sei], wie krass das eigentlich gerade“ sei (Interview 6, S. 4, Z. 17-19). In diesen Momenten würden „Rolle und Mensch“ zerfließen (ebd., Z. 19f.).

Widerstand und Mut: Ein Ziel des Stücks sei es, zu zeigen, wie „mutiger Widerstand“ aussehen könne, was getan werden könne und getan worden sei, so Manu (Gruppengespräch, S. 16, Z. 20-22). Es solle vermittelt werden, dass es „Menschen in schlimmeren Situationen“ gegeben habe, „die sich den Mut aufrechterhalten [...] und Dinge getan“ hätten (Interview 4, S. 19, Z. 16f.). „Mut zu sehen“ habe Manu „persönlich etwas gebracht“, Manu habe „Mut daraus gewonnen, so etwas zu tun und [...] Grenzen zu überschreiten“ (ebd., Z. 16-19). Auch Alex nimmt sich „aus dem ganzen Prozess“ das „Thema Mut“ mit (Gruppengespräch, S. 34, Z. 24f.). Nicht alles, was das Kollektiv im Stück tue, sei laut Manu „legal in der Hinsicht“, dass man sich „in Graubereichen bewegt habe[...]“, was „Genehmigungen“ angehe (Interview 4, Z. 19-21). In die Stiegenhäuser reinzugehen, sei nicht genehmigt und „auch selber eine aktivistische Handlung“ (ebd., Z. 22-24). Im Stück kämen „kleine, widerständige“ Aktionen vor, die die Schauspieler:innen „vielleicht nicht gemacht hätten, wenn [sie] nicht die Gruppe im Hintergrund [...] gehabt hätten“, so Manu (Gruppengespräch, S. 20, Z. 9-11). Die Gruppe bilde „gemeinsam einen Kontext“, in dem Manu sich das „traue[...]“ (ebd., Z. 13f.). Es habe vor den Aufführungen „Unsicherheit damit“ gegeben, „diese widerständigen Sachen zu machen“ (ebd., Z. 24f.). Toni erzählt, dass es sich „nicht jedes Mal easy“ anfühle, mit dem Publikum zu singen (ebd., S. 21, Z. 11f.). Toni bezeichnet Theater als „eine Form von Widerstand, [...] wo Widerständisches stattfindet [...], wo Fragen angeregt w[ü]rden, [...] wo diskutiert [würde], wo ein anderes Erleben stattfindet [...], wo ein anderer Bezug zur Realität oder zu politischen Themen [...] hergestellt werden“ könne (ebd., S. 27, Z. 15-18).

Körperlichkeit: Auch im Stück spielt laut Alex die körperliche Ebene eine Rolle, zum Beispiel die Art und Weise, wie gegangen, gestanden und geschaut werde (Interview 2, S. 17, Z. 19). In manchen Szenen kämen „die Gesten automatisch“ (ebd., S. 22, Z. 6f.), die Stimme würde sich verändern, es „geh[e] der Arm rauf“ oder man „rezitiere [...] mit stolzer Brust“ (ebd., Z. 19f.).

Publikum: Laut Lou gibt es emotionale Reaktionen „auf das, was ein Publikum sag[e]“ (Interview 1, S. 18, Z. 7). So erzählt Kim, als Reaktion auf einen Redebeitrag in einem Moment geweint zu haben: Da sei „eher Sein als Spielen“ und man könne „in dem Moment nicht darüber nachdenken, was jetzt für das Stück passend [sei] oder nicht, es [sei] einfach Impro-Theater“ (Interview 6, S. 8, Z. 22-26). Insgesamt gehe es im Stück aber eher um „ein Spiel mit den Emotionen“ als darum, sich von Redebeiträgen des Publikums „komplett überwältig[en]“ zu lassen (ebd., S. 11, Z. 13-16). Manu spricht von „einem Resonanzraum“, der sehr unterschiedlich sei, wenn die Schüler:innen „überhaupt nicht präsent“ seien, „Faxen machen und einen ablenken wollen“ würden oder wenn man merke, dass „das Gegenüber [...] betroffen“

sei (Gruppengespräch, S. 2, Z. 11-16). „Unruhe [...] im Publikum“ könne den „emotionalen Ausdruck“ mit der Intention verstärken, „mehr Betroffenheit herzustellen“, das Publikum abzuholen (Interview 4, S. 6, Z. 29-32). Gleichzeitig könne ein unruhiges Publikum es schwerer machen, die „Spannung“ und den „emotionalen Ausdruck“ zu halten (ebd., S. 7, Z. 1f.). Toni erzählt von Unsicherheiten bei der Beteiligung des Publikums je nach dessen Reaktion: Wenn eine Gruppe „schüchtern“ sei und sich im Rahmen des immersiven Theaterstücks nicht mit den Schauspieler:innen zur nächsten Station bewegen wolle, spüre Toni persönlich „eine Verantwortung zu einem gewissen Grad“ (Interview 5, S. 8, Z. 25-28). Es gehe laut Alex bei immersiven Formaten nicht darum, sich emotional „ganz abzukapseln“, auch wenn solch ein Abkapseln „am Anfang hilfreich sein [könne], wenn [man sich] die Rolle erarbeite, um sicher in der Rolle zu werden“ (Interview 2, S. 26, Z. 3-5). Emotionale Interaktionen seien der eigentliche „Reiz“ und für Alex Voraussetzung dafür, „authentisch in [der eigenen] Rolle“ zu sein (ebd., Z. 7f.). Der Einfluss davon, wie sich das Miteinander zwischen Schauspieler:innen und Publikum gestalte, sei „auch eine Besonderheit von dem immersiven Theater, wenn man so stark eingeh[e] auf das Gegenüber“, so Lou (Interview 1, S. 2, Z. 4-6). Entsprechend sei es sehr unterschiedlich „je nach Publikum und [...] Tagesverfassung, wie gut man [...] in die Rolle einsteigen [könne] und wie sehr man es spür[e], dass man [...] die Emotionen so oder so [...] ausleb[e]“ (ebd., S. 17, Z. 3-7). Laut Alex gebe es Tage, an denen die Gefühle „viel präsenter“ seien, dann würden diese „viel mehr durch die Rolle“ durchfließen (Gruppengespräch, S. 1, Z. 24f.). An anderen Tagen würden die Gefühle gespielt und müssten dafür hergeholt werden (ebd., Z. 25-29).

Sam sieht „die Emotionen, die [die Schauspieler:innen] auslösen“ würden „viel wichtiger als [die] eigenen“ (Interview 7, S. 14, Z. 15f.). So erinnert sich Sascha an „extreme Niedergeschlagenheit und Traurigkeit im Publikum“ (Interview 3, S. 22, Z. 24), die die Schauspieler:innen mit dem Stück ausgelöst hätten, gleichzeitig an „ein euphorisches, widerständiges Publikum [...], die da wirklich [...] mitleben und die widerständigen Methoden im Stück erlernen und dann noch selber anwenden“ würden (ebd., Z. 28-30). Das sei etwas, was Sascha freue und was „total erfüllend“ zu sehen sei (ebd., Z. 30-34). Alex beschreibt, in bestimmten Interaktionen mit jüngerem Publikum „Mut und Hoffnung“ (Interview 2, S. 23, Z. 17f.) zu schöpfen und manchmal „mit einzelnen Leuten aus dem Publikum“ zu „bonde[n]“ (ebd., Z. 24f.). Jede Interaktion sei „von Emotionen begleitet“ (Interview 1, S. 21, Z. 15f.) und die Schauspieler:innen würden im Stück versuchen, „in diesen Interaktionen [...] Emotionen [...] oder emotional state of minds von Personen zu transportieren“, so Lou (ebd., Z. 21-23).

Manu beschreibt eine „mutige, berührende Szene“ und nimmt wahr, dass die Wirkungen auf das Publikum auf Manu selbst zurückwirken würden, wenn Manu merke „okay, wow, das Publikum [sei] gerade involviert und [...] selber gerade voll im Stück drinnen“ (Interview 4, S. 3, Z. 3-6). Als Person, die „dieses Projekt [...] auch aus einer eigenen intrinsischen Motivation gestaltet“ habe, rufe das „eine gewisse Freude oder Genugtuung“ hervor (ebd., Z. 6-9). Auch Toni erzählt von dieser Szene: Wenn „Leute im Publikum und dann die ganze Gruppe die roten Fahnen [zücken] und diese Fahnen [wedeln] und manche sogar anfangen [würden], das Lied zu singen“, seien da „viel Freude, Stolz, Hoffnung und Dankbarkeit“, Toni sei dann „voll gerührt“ (Interview 5, S. 9, Z. 19-24). Wenn es Schüler:innen als Publikum „ernst“ sei und sie „voll dabei und [...] voll berührt“ vom Stück seien, löse das „viel Hoffnung“ aus (ebd., S. 14, Z. 30f.). „[I]n den Einzelszenen, in den Kleingruppen“ fände „über die Interaktion auch eine emotionale Response“ statt, so Manu (Interview 4, S. 5, Z. 23f.). Manu stelle dabei Fragen, die „mit Emotionen verknüpft“ seien, „zum Beispiel ‚Wovon träumt Ihr?‘“ (ebd., Z. 26f.). Die Antworten könnten „sehr berührend sein“, aber auch die Momente, in denen „Jugendliche [...] keine Antwort“ fänden, was oft vorkäme (ebd., Z. 27-29). Dann seien „Emotionen da“, die „nicht durch ein gelerntes Muster [...] auf die Seite gestellt“ würden (ebd., S. 5f., Z. 34-3). Sie würden „immer noch gezügelt“, aber in „diesen Interaktionen“ mit dem Publikum würde „immer auch ein bisschen Emotion“ mitschwingen, weil bestimmte Einsichten „auch mit einer emotionalen Reflexion“ einhergehen würden (ebd., S. 6, Z. 3-8). Bei Interaktionen gehe Manu „ein bisschen raus aus dem [...] theatralen pathetischen Spiel“ und in einen authentischen, menschlichen Modus“ (ebd., Z. 12-14). Zwar habe Manu in sich „einen Plan, so und so geh[e] es jetzt weiter“, Manu lasse sich „dadurch nicht aus dem Konzept bringen, aber manchmal berühr[e] es [Manu] schon“ (ebd., Z. 14-16). Auf die Frage nach den eigenen Träumen habe eine jugendliche Person zum Beispiel gesagt, sie wolle „eine Familie mal haben [...] und eine andere [habe] gesagt, ein gutes Leben“ (ebd., Z. 17f.). „[E]ine ganz besondere Freude“ sei für Kim gewesen, als ein Publikum „in den Hof riesig reingeschrieben“ hätte, „Jesus würde KPÖ wählen“, weil es im Kollektiv viel darum gegangen sei, wie „die konservativen Leute“ abgeholt werden könnten (Interview 6, S. 15, Z. 9-12). Wenn das Publikum im Stück „aus dem Verhör wegrennen und Fahnen wehen lassen“ würde, freue Kim sich auch – über den „Widerstand“ und darüber, „dass die Leute so mutig“ seien, „weil [sie] ja reale Widerstandsaktionen machen“ würden (ebd., S. 14f., Z. 31-3).

Improvisationen: Alex erzählt, dass man sich mit der Zeit Routinen wie eine „innere Uhr“ erarbeite, die irgendwann „recht verlässlich“ mitlaufe, dann könne „alles gleichzeitig passieren“ und man könne seine „kleinen Momente“ in der Interaktion und Improvisation erleben

(Interview 2, Z. 8-11). Manu erinnert sich an „einen improvisierten Moment“, in dem Manu und Toni spontan „einen Text gemacht“ hätten (Gruppengespräch, S. 8, Z. 12-15). Das sei „der total coole, emotionale Seins-Moment in dieser Rolle“ gewesen, weil Manu „selber diese Geschichte weiter erforsch[t]“ habe (ebd., Z. 19f.). Es sei um einen „Konflikt“ zwischen zwei Rollen gegangen, „abseits von dem Text“, den das Kollektiv „geplottet“ habe: Dabei habe sich Manu „ausleben“ können (ebd., Z. 21-23). Alex erzählt, dass sich bei jeder Aufführung „andere Interaktionen“ ergeben würden, was Alex sehr genieße (ebd., S. 9, Z. 3-5). Man könne dadurch „gar nicht so lange“ im „Tun und Abarbeiten“ sein, weil dann „eh wieder irgendwas anderes“ passiere und man „herausgefordert“ werde (ebd., Z. 6-8). Das bei allen Schauspieler:innen vorhandene historische „Vorwissen“ gebe „Sicherheit“ und ermögliche, dass Emotionen in Improvisationen „besser kommen“ könnten, fügt Kim hinzu (ebd., Z. 22-25).

Interaktionen mit Mitspieler:innen: Zu den Interaktionen mit den Mitspieler:innen gibt Alex an, „sehr im Plot zu [Alex] Charakter“ zu sein und zu wissen, was die Schauspieler:innen da machen würden, „im Schauspieler sein“ zu stecken (Interview 2, S. 18, Z. 6-9). Es gebe „viel mehr“ Improvisationen „mit dem Publikum [...] als mit den anderen Schauspielenden“ (ebd., Z. 10f.). Laut Toni ist das Kollektiv „in dem Moment, wo dann das Stück losgeh[e], einfach auch im Stück“, das Davor spiele dann keine Rolle und die Schauspieler:innen würden „gemeinsam in diesem Stück“ leben (Interview 5, S. 7, Z. 26-29). Kim formuliert, dass „[g]erade das Spiel und das Wegsein von [den] Menschen“ helfe, „da nicht rein zu grätschen, in uns, gegenseitig“ (Interview 6, S. 10, Z. 12f.). Das Spielen würde das Kollektiv eher von „Diskussionen über das Spielen und Proben und Handeln und Tun“ entspannen, so Manu (Gruppengespräch, S. 39, Z. 26f.). Manu hat das Gefühl, das Kollektiv habe „mittlerweile beim Spielen selbst so viel Routine, dass es [...] innerhalb vom Spiel schon wieder leichter [falle]“, gleichzeitig gebe es „auf jeden Fall eine Gruppendynamik im Kollektiv, die [das] Spiel beeinfluss[e]“ (Interview 4, S. 8, Z. 32-34). Alex erzählt von einer „Timing-Frage“, die sich „bis zum Schluss durchgezogen“ habe und für Alex und Sam „nervig“ gewesen sei (Gruppengespräch, S. 39, Z. 30-32). Kim beschreibt außerdem „den Kampf“ eines Kollektivmitglieds mit seiner Rolle, der Einfluss auf die Gruppendynamik genommen hätte (ebd., S. 40, Z. 8f.). Teil der Gruppendynamik seien persönliche „Wünsche, [...] wie die Rolle auszuleben“ sei, die Kollektivmitglieder nicht erfüllen könnten (ebd., Z. 19-21).

Inhalte des Stücks: Laut Lou ist außerdem „die inhaltliche Ebene“ relevant, so lägen „im Text [...] Emotionen“, dieser sei „auch [...] dafür geschrieben, [...] bestimmte Emotionen zu transportieren“ (Interview 1, S. 2, Z. 6-8). Mit der Geschichte wolle das Kollektiv „die Menschen emotional erreichen“ (ebd., S. 4, Z. 6), unter anderem dadurch, dass „die Personen, die

Charaktere nahbar“ gemacht würden (ebd., Z. 10). Es werde explizit „keine Kunstsprache“ verwendet, sondern der Versuch umgesetzt, die Sprache „sehr alltäglich [...] zu belassen, um die Leute [emotional] abzuholen“ (ebd., S. 4, Z. 28f.). „[G]erade ein eher theaterfernes Publikum tu[e] sich leichter, wenn es lebensecht und alltagsnah [sei], die Emotionen, die in der Sprache transportiert w[ü]rden“, zu greifen (ebd., S. 5, Z. 3-5). Auch die Schauspieler:innen werden vom Inhalt des Stücks berührt: So findet Alex es „wunderschön, so Momente der Ehrfurcht zu erleben, wenn [die Schauspieler:innen] die Namen der [...] Widerstandskämpfer:innen nennen am Ende des Stücks und einfach nur starr in Pose dastehen und einfach diese Würdigung und diese Ehrfurcht [...] erleben“ würden (Interview 2, S. 15, Z. 13-16). Alex stellt sich vor, „diese Leute würden jetzt da stehen“ oder würden „das jetzt irgendwie mit[kriegen], dass [die Schauspieler:innen] die gerade würdigen, [...] auch wenn die schon längst nicht mehr leben“ würden – das sei etwas „Schönes, Verbindendes“, wo Alex „so was wie Schönheit“ spüre (ebd., Z. 16-20), „eine Verbindung [...] mit [sich], mit dem Publikum, mit der Vergangenheit, mit dem Heute, mit [den eigenen] Gefühlen, mit anderen“ (ebd., Z. 25-26). Manu beschreibt einen „starke[n] Moment in dem Stück“, in dem Manu oft gemerkt habe im „ganzen Körper, wow, das kribbelt gerade und das ist [...] krass“, wobei der Mut von Widerständigen und „eine Idolwirkung“ relevant seien (Interview 4, S. 24, Z. 15-20).

Rückgriffe auf eigene Erfahrungen bzw. Erinnerungen: Auch im Stück braucht es laut Lou für Gefühlsausdruck „irgendeinen Anhaltspunkt“, man müsse sich „an irgendwas erinnern, was aber gänzlich anders sein [könne] als [...] die Situation, die in der Rolle dargestellt“ werde (Interview 1, S. 13, Z. 26-29). Als Beispiel gibt Lou „Unterdrückungserfahrungen als Frau“ an, „Diskriminierungserfahrungen, persönliche“, die Lou „mit[nehme] in diese Rolle“ und die das „Spiel auf jeden Fall“ nähren würden (ebd., S. 15, Z. 8-10). Für Toni sind „die Gefühle an sich, die [Toni] zeige, [...] schon auch [Tonis] Gefühle“, die seien „nicht einfach nur gespielt“ (Interview 5, S. 6, Z. 10f.). Für Toni geht es um „spüren und nicht zeigen“, weil es dann „authentischer“ werde und man sich als Zuschauer:in mehr berührt“ fühle (ebd., Z. 13f.). Sich in die eigene Figur „innerlich hinein[zu]versetzen“ sei „in dem Moment auch ein echtes Gefühl [...], manchmal mehr, manchmal weniger“, das hänge „auch ein bisschen vom Tag ab, weil es [...] auch anstrengend“ sei (ebd., Z. 21-24). Der emotionale Zugang, um die eigene Rolle spielen zu können, müsse an die eigene Person „angeknüpft sein“ (Gruppengespräch, S. 5, Z. 12f.). Es gehe darum, zu fühlen, wie sich der eigene Charakter in dieser Situation gefühlt habe und damit „sehr viel um Empathie und um Bilder knüpfen“, so Toni (ebd., Z. 13-16). Momente aus dem eigenen Leben seien Anhaltspunkte, um das gleiche Gefühl wie die verkörperte Figur zu spüren und um „selbst zu lernen, so zu denken in dem Moment“

(ebd., Z. 17-20). Manu beschreibt, in der eigenen Rolle Emotionen zu spielen, die Manu kenne und dabei „Anteile“ von sich auszuspielen (Interview 4, S. 10, Z. 19f.). Es gebe „Aggressivität, aber auch Angst, unterdrückte Angst, Verzweiflung“, dazu erzählt Manu: „[I]ch habe das Gefühl, ich kenne diese Emotionen, ich habe die wahrgenommen auf der Welt, ich habe die internalisiert und das steckt auch zu einem gewissen Grad in mir“ (ebd., Z. 22-25). Deswegen könne Manu „diese Rolle [...] so spielen, wie [Manu] sie spiele“, das sei „krass“ zu merken (ebd., Z. 25f.). Die Rollen seien „menschliche“ und würden Verhalten implizieren, das man aufgrund von „Kontexten und Lebenswegen und Sozialisierungen“ lernen könne (ebd., Z. 5-8). So ist die eigene Rolle für Manu „ein Teil“ der eigenen Persönlichkeit (ebd., S. 22, Z. 18). In Manus „Hoffnung“ ist der Charakter in diesem Sinne „ein Ventil“, um „ein bisschen [...] rauslassen zu können und eine Angst wäre [...], dass [Manu] diese Rolle“ anhafte (ebd., S. 26, Z. 10-13). Manu ist der Ansicht, „gar nichts spielen“ zu können, was „gänzlich fremd“ sei – es sei „erschreckend, aber auch genugtuend, sich das einzugestehen, dass [man] nur Sachen spielen könne [...], die auch in“ einem seien (ebd., Z. 20-22). Sam sieht den Rückgriff auf Gefühle aus dem eigenen Leben verknüpft mit Körperlichkeit: So seien bestimmte „Körperhaltungen, [...] die böse wirken“ würden, „ein Futter [...] für die Emotionen“ (Interview 7, S. 4, Z. 1-5). Wenn man über einen längeren Zeitraum einen „angespannten Kiefer“ habe, dann sei „man auch [...] nervös und angespannt“ (ebd., Z. 5f.). Somit „bediene“ sich Sam an beidem: Sowohl am „Körperlichen“ als auch am „Erfahrungswert“ (ebd., Z. 7f.). Sam beschreibt, durch die Figur eines jungen Austrofaschisten eine Wut zu spielen, die Sam „selber manchmal habe“ (Interview 7, S. 1, Z. 27f.). Es gehe darum, „diese Gefühle [...] in [sich] selber groß zu machen“ (ebd., Z. 29).

Gefühlsausdruck im Rollenspiel: Alex gibt an, die eigenen „Emotionen zu nutzen für die Rolle“ und erzählt: „[I]ch kann [...] viel authentischer spielen, wenn ich das mitnehmen kann in meine Rolle, wenn ich [...] meine Gefühle mitnehmen kann“ (Interview 2, S. 20, Z. 6-8). Neben den Emotionen würden laut Manu auch Aspekte des „Habitus“ und der persönlichen Sozialisierung in das eigene Theaterspiel fließen (Interview 4, S. 3, Z. 22-24). Vielleicht müssten „manche Sachen [...] hinten“ angestellt werden, „weil die einfach wenig [...] mit dem Charakter, der Situation zu tun“ hätten, so Alex (Interview 2, S. 20, Z. 10f.). Auf unbewusster Ebene jedoch könnten „sich diese Emotionen Wege bahnen, um ausgedrückt zu werden“ (ebd., Z. 17). Alex habe „nicht den Anspruch“, die eigene Rolle „immer gleich“ zu spielen: Wenn der Aufführungstag persönlich kein guter Tag sei, dann sei auch das Verhalten entsprechend anders (ebd., Z. 2f.). Es gebe Tage, an denen man in einem „Spielen, Abarbeiten“ sei, an denen man Gefühle nicht ausdrücken könne oder „irgendwas blockiert“ sei (ebd., S.

21, Z. 5-7). Im Stück erlaubt Alex die spezifische Rolle außerdem, „andere Emotionen“ in sich auszudrücken – wenn Alex „eine andere Rolle spielen würde, dann wären das andere Emotionen“ (ebd., S. 27, Z. 12-14). Es gebe Tage, an denen Gefühle „viel präsenter“ seien, dann würden diese „viel mehr durch die Rolle“ durchfließen (Gruppengespräch, S. 1, Z. 24f.). An anderen Tagen würden die Gefühle gespielt und müssten dafür hergeholt werden (ebd., Z. 25-29).

Sascha versucht sich in der Rolle eines überzeugten Austrofaschisten an einer „Umkehrung“ und erzählt: „[W]as ich [...] spiele und was ich tue, resultiert [...] aus meiner Ablehnung heraus, aus dem, was ich [...] als Privatperson nicht gut finde, wogegen ich mich stelle“ (Interview 3, S. 18, Z. 1f.). Weiter führt Sascha aus: „Und so versuche ich, das [...] im Spielen anzulegen, [...] dass mir bewusst ist, was will ich eigentlich nicht? Was ist mir eigentlich zuwider? Und genau das, was mir [...] gesellschaftspolitisch zuwider ist, [...] versuche ich in meiner Rolle auszuleben und zu zeigen und auch diese Ablehnung bei meinem Publikum [...] auszulösen. Was mal besser, mal schlechter funktioniert“ (ebd., Z. 2-7). Dabei helfe es, daran zu denken, was Sascha „am allerschlimmsten“ fände und das „zu reproduzieren“, um „diese Rolle [...] für alle anderen in der Ablehnung spürbar zu machen“ (ebd., S. 20, Z. 20-25). Dem Publikum zu vermitteln, was Sascha „persönlich ablehne“, sei eine „Funktion“ der eigenen Rolle im Stück (ebd., S. 26, Z. 30f.). Manu beschreibt die eigene Rolle als „Gegenspieler“ zu den eigenen „Identitäten“ (Interview 4, S. 22, Z. 32). Manu habe stets das Gegenteil der eigenen Identität in sich, „das Gegenüber“ sei „auch [...] ein Teil“ der eigenen Person (ebd., S. 23, Z. 2-5). Die verkörperte Figur eines Opportunisten, der die ehemaligen Genoss:innen verrät, sei „vieles von diesem Gegenüber und gleichzeitig [...] mit ganz realen Emotionen [...] persönlich verknüpft, [...] auch dieses Opportune“ (ebd., Z. 5-7). Letzteres bringe Manu „in der Realität [...] zum Verstummen“ und löse das Gefühl aus, Manu „ringe um Worte und werde weniger aktiv“ (ebd., S. 30-32). Sascha gibt an, im Ausdruck der eigenen Ablehnung nicht die eigenen Gefühle einzubringen: Übertragungen auf das Theaterspiel seien „eher was Technisches“, Gefühle würden „im negativen Sinne“ transportiert, aber nicht ausgelebt „im positiven Sinne“ (Interview 3, S. 35f., Z. 32-1). Diesen Überlegungen hält Sascha selbst entgegen, dass die eigene Ablehnung auch den eigenen Gefühlen entspreche, welche „nur anders [...] als Publikum, als Zuschauer zu lesen“ seien, weil sie anders ausgelebt und dargestellt würden (ebd., S. 27, Z. 27-30).

Requisiten und Kulisse: Auch das Kostüm könne für Gefühlsausdruck im Stück von Bedeutung sein: Lou erzählt, dass das Kostüm „für das Spiel [...] einen Riesenunterschied“ mache und Lou sich „viel leichter [tue], [s]ich rein zu versetzen, wenn [Lou] Kostüm trage“ (In-

interview 1, S. 20, Z. 27f.). Über das Kostüm hinaus sind für Sascha „Frisur [...] und Bart“ hilfreich, um „[s]ich in diese Rolle reinzuversetzen“ (Interview 3, S. 22, Z. 2-4). Außerdem gibt Lou an, dass das „Gespür zu einem Material [...] ganz emotional“ sei, womit auf Bühnenbildelemente referenziert wird (Interview 1, S. 25, Z. 7). Auch die „reale Kulisse“ wird von Lou für Gefühlsausdruck genutzt, indem Lou sich „immer die Details an den Bauten an[sehe] und das immer irgendwie auch [s]ich wirken [lasse], den Geist der Zeit irgendwie zu fassen versuche“, was helfe, „rein zu kommen“ (ebd., S. 21, Z. 1-5).

Interventionen: Zu der realen Kulisse gehören auch reale Interventionen: So erzählt Alex davon, wie Leute „vom Ordnungsamt [...] oder vom Magistrat“ schauen würden, „dass alles mit den rechten Dingen zugeh[e]“ (Interview 2, S. 26, Z. 12f.). Solche unerwarteten Vorkommnisse würden Emotionen auslösen: „[A]uch diese Emotionen oder dieses Gefühl von, oh damn, ich muss jetzt irgendwie improvisieren“ (ebd., Z. 21f.). Es habe „eine Anrainerin“ gegeben, die „immer [...] Musik aufgedreht, [...] was zu essen gemacht und Tee angeboten“ habe, „also Fan [...] geworden“ sei (Gruppengespräch, S. 37, Z. 28-30). Alex „feiere“ solche Momente „sehr“ und habe dabei „wahnsinnig viel Spaß“ (ebd., Z. 28-32). In solchen Fällen sei es ideal, diese Gefühle in die jeweilige Rolle einzubringen, „weil die Leute [das] spüren“ würden und es darüber hinaus „mehr Spaß“ machen würde – schließlich gehe es nicht darum, „immer gleich zu spielen“ (Interview 2, Z. 24-26). Die allgemeine Frage diesbezüglich sei, wie man „rezeptiv sein und [...] im Spiel bleiben“ könne, mit eigenen Gefühlen und einer Wahrnehmung dessen, „was im Außen“ sei (ebd., Z. 28-30). In Momenten der unerwarteten Intervention von außen sei „ganz viel Improvisation nötig“, Alex fühle sich „aufgerüttelt“ und „wach“ und es müsse „schnell viel passieren“ (Gruppengespräch, S. 3, Z. 24f.). Alex würde versuchen, sich dann nicht „groß zu verstellen“, weil es „realistisch“ sei, dass Alex Figur „das genau so beweg[e]“ (ebd., Z. 27f.). Was in solchen Momenten persönlich los sei, würde Alex immer beeinflussen und auch der Versuch, sich zu verstellen, würde Einfluss auf die eigenen Handlungen und auf das nehmen, was Alex zeige (ebd., S. 4, Z. 1-3). Kim beschreibt, dass diese Form von „Einbruch [...] immer wieder statt[finden]“ würde und das Kollektiv sich jedes Mal „neu dazu verhalten“ müsse (Interview 6, S. 16, Z. 17f.). Da kämen die Schauspieler:innen „als Menschen auf jeden Fall rein“ weil sie „Angst“ hätten, zum Beispiel davor, dass Anrainer:innen die Polizei rufen würden (ebd., Z. 18-21). Dass die Polizei überhaupt komme, sei „Verrohung“ (ebd., S. 17, Z. 18f.) und Teil eines „Niedergang[s] von demokratischen Werten“, der wiederum „allen im Kollektiv Angst“ mache – eine Angst, die auch im Stück adressiert werden solle (ebd., Z. 7-13).

Stimmungen und äußere Einflüsse: Auch die über das Stück hinausgehenden Stimmungen könnten von Bedeutung sein: Alex erinnert sich an „die Aufführung am Wahltag“, an dem „ein Gruppengefühl“ da gewesen sei, eine „Betroffenheit [...] aufgrund des Wahlergebnisses“, was das Spiel geprägt habe (Gruppengespräch, S. 2, Z. 25-29). Auch an einem anderen Tag seien alle „besonders empfänglich“ gewesen „für das, was der Charakter da erzählt [habe über] [...] diese Lebensrealität und was das mit uns zu tun [habe]“ (Interview 2, S. 14, Z. 24f.). Schauspieler:innen und Publikum hätten „wahnsinnig berührende Momente“ gemeinsam erlebt, mit einem „Verständnis füreinander“ (ebd., Z. 25f.). Dabei sei es „gar nicht mehr um Schauspiel an sich“ gegangen, sondern darum, „was sonst Theater“ erlaube (ebd., Z. 29f.). Es gebe „Aufführungen, die sich gänzlich anders anfühlen“ würden – alle würden das übereinstimmend feststellen, ohne zu wissen, warum es so sei (ebd., S. 18, Z. 20-22). Eine Rolle könnte die Stimmung im Kollektiv vor einer Aufführung spielen: Es sei ein Unterschied, wenn sich die Schauspieler:innen „verzettelt“ hätten und es „eng“ sei oder wenn sie „davor in Feierlaune“ seien (ebd., Z. 26-28). Auch äußere Faktoren wie die Temperatur könnten den Gefühlsausdruck beeinflussen: Bei einigen Aufführungen sei es „richtig kalt“ gewesen, wodurch „diese Angst [...] noch mehr da“ gewesen sei (ebd., Z. 30-32). Gleiches gilt für Hitze: Alex beschreibt, dass „das wichtig in dem Moment“ sei, wenn Alex gerade „voll heiß [sei] und [Alex] schwitze“, was sich dann „mit [Alex] eigenen Gefühlen dazu“ vermische (ebd., S. 19, Z. 12-14). Manu beschreibt die Schlusszene als Moment, in dem Manu teilweise „innerlich sehr euphorisiert“ sei, weil Manu das Gefühle habe, „ah, wir haben jetzt gerade eine coole Aufführung gehabt“ und Manu „selbst voll drinnen“ sei (Interview 4, S. 2, Z. 31-33). Das gebe Manu ein „Kribbeln zu merken, dass das Konzept aufgeh[e]“ und sei ein „total berührender Moment“ – nicht nur als „Schauspieler, sondern als Mensch“ (ebd., S. 2f., Z. 33-1). Das Gefühl zu haben, „es funktionier[e] gut“, helfe dabei, Emotionen zu nutzen, um das „Spiel zu verstärken oder aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 3, Z. 17-19).

Stückentwicklung: Toni erzählt, dass der Ausgangspunkt des Stücks die Frage gewesen sei, was die Schauspieler:innen beschäftige: Dabei hätten „Angst vor der Zukunft, Wut“, die Fragen „was ist eigentlich Mut, was bedeutet Solidarität, was bedeutet [...] Widerstand“ sowie „eine Suche nach einer mutmachenden Vision“ eine Rolle gespielt (Interview 5, S. 12, Z. 4-9). Das Kollektiv hat sich dabei laut Lou „ganz viel damit auseinandergesetzt, was für Emotionen“ es gebe und „[w]elche Gefühle“ die Mitglieder hätten (Interview 1, S. 8, Z. 9-11). Es habe im Team „immer [...] eine Diskussion über die Inhalte [...] und die [vermittelten] Emotionen“ gegeben und darüber, „was man eigentlich sag[e] und aus welchem Kontext heraus, aus welcher Emotion heraus“ (ebd., S. 23, Z. 8-10). Im Rahmen einer Übung, so erinnert

Alex, hätten die Schauspieler:innen „Gefühlsecken“ gemacht, bei denen Alex „selbst voll rein“ gegangen sei und „gespürt“ hätte, das sei „sehr intensiv“ gewesen (Interview 2, S. 10, Z. 27f.). Sascha hat sich nach eigenen Angaben in „Übungen und Probenteile[n] [...] sehr schwer getan, [...] gerade auch emotional“ (Interview 3, S. 21, Z. 9-11). Es sei „nicht leicht gefallen“, sich „in gewissen Rollen [...] tiefer hinein zu spüren“ (ebd.).

Manu beschreibt Unsicherheiten während der Stückentwicklung bezüglich des Umgangs mit der „eigenen Individualisierung“ in der „Gruppe vor der Nationalratswahl“ (Gruppengespräch, S. 25, Z. 6-9). Manu habe sich die Frage gestellt, inwiefern das „Kollektiv“ eine „Organisation“ sein könne, in der die Schauspieler:innen „einander Solidarität [...] und Unterstützung spenden und füreinander da [seien] oder wären, wenn die [...] einzelnen Situationen prekärer werden würden“ (ebd., Z. 12-14). Auch „Vertrauen“ sei „ein großes Thema“ gewesen, weil „am Anfang das Vertrauen für viele nicht da“ gewesen sei, dass man „das rausbekommen“ würde, was man sich erhofft habe (ebd., S. 31, Z. 29-31). Das sei „super schwierig“, wenn man „selbst kleine Opfer bring[e]“, ohne zu wissen, ob man „irgendwann eine Förderung kriegen und das alles spielen“ könne (ebd., Z. 32-34). Es sei ein Prozess gewesen, „Solidarität und Kontinuität zu lernen“, so Kim: Die Schauspieler:innen hätten sich „wirklich [...] zerfleischt untereinander“, was „vor allem [mit] Gruppendynamik, gar nicht mehr mit Thematik zu tun“ gehabt habe (ebd., S. 31, Z. 1-3). Jede Person habe ihr „eigenes Ding durchsetzen“ wollen und es sei ein Entwicklungsprozess gewesen, zu dem Punkt zu kommen, einander zu „unterstützen“, anstatt „von anderen“ zu „erwarten“ (ebd., Z. 3-7). Diesbezüglich habe sich „extrem viel getan“ (ebd., Z. 9). Alex erzählt, dass Kim „irgendwann das Thema Krieg und Frieden“ eingebracht habe, das Alex abgeholt habe (ebd., S. 32, Z. 11-16). In diesem Moment habe Alex den ersten Schritt aus sich heraus gemacht und sich geöffnet, sei „in den Prozess rein“ gegangen, weil das Thema „was gemacht“ habe (ebd., Z. 16-18). Man sei „dedicated“ gewesen im dem langen Prozess mit vielen „Auf und Abs“ (ebd., Z. 18-20).

In der Entwicklung der eigenen Figur hat sich Toni mit Mut auseinandergesetzt und dabei viele persönliche Fragen gestellt: „[W]as bedeutet [...] mutig sein in meiner eigenen Lebensrealität? Wie fühlt sich das an? Was bedeutet es, Angst zu haben und trotzdem über der Angst zu stehen [...]? Also, was bedeutet es in meinem echten Leben?“ (Interview 5, S. 5, Z. 18-22). Toni habe sich „eine komplette [...] Lebensgeschichte von dieser Person überlegt [...] und warum die wie hand[le] und fühl[e] und was ihre Motivationen [seien]“ (Gruppengespräch, S. 7, Z. 29-31). Diese lange Auseinandersetzung habe Einfluss auf den Gefühlsdruck im Stück, der anders sei als beispielsweise im Improvisationstheater – „auch wenn [...] Gefühlsausdruck natürlich in beiden Settings“ statfinde (ebd., Z. 31-33). In Bezug auf die Entwicklung

des eigenen Charakters erzählt Kim, dass „das Forschen“ dann anfangs, „wenn es [...] zu Gefühlen komm[e]“ oder zu „Zweifeln, was da wirklich“ gewesen sei (Interview 6, S. 6, Z. 3-5). Dann komme „Angst“ davor auf, „Gefühle, die [Kim] spekuliere, [...] falsch darzustellen“, insbesondere in der Verkörperung einer historisch belegten Figur (ebd., Z. 6f.). Kim wolle dieser „gerecht werden in dem, was [sie] wirklich gefühlt“ habe „oder wirklich gedacht“ habe (ebd., Z. 14f.).

Proben: Die Proben wurden von Sascha dafür genutzt, sich „emotional abzugrenzen“ von der eigenen Rolle eines überzeugten Austrofaschisten (Interview 3, S. 26, Z. 16-18). Kim betont den Aspekt des Perspektivenwechsels in den Proben: Als „Publikum dieser Szene“, wenn Kim sich eine solche „anschaue im Probenprozess“, hätte Kim „natürlich Emotionen“ (Interview 6, S. 10, Z. 19f.). Manu sieht die Proben „am Anfang“ mit „viel Aufregung, [...] Druck und Stress“ verknüpft (Gruppengespräch, S. 39, Z. 24f.). Beim Spielen hätten sich bisher „alle sehr zusammengerissen, [...] aber bei Proben [seien] das durchaus emotional sehr aufreibende und schwierige emotionale Prozesse“ gewesen (Interview 4, S. 9, Z. 5-7). Es seien „innere Konflikte der einzelnen Personen sichtbar“ geworden, „wie es ihnen mit ihrem Charakter geh[e], wie es ihnen im Leben geh[e], wie es ihnen mit der Gruppe geh[e], wie es ihnen mit dem Zeitplan, dem Proben [...] geh[e]“, da kämen „plötzlich so viele Bedürfnisse und Facetten mit rein“ (ebd., Z. 16-19). Zum Beispiel Terminfindungen seien emotional schwierig gewesen (ebd., S. 15, Z. 14f.) und es habe immer wieder persönliche „Spannungen“ gegeben (ebd., Z. 19). Zudem habe es Druck gegeben, das Stück „cool zu machen“ und Schwierigkeiten, die Rollen zu verteilen und Texte festzulegen (ebd., S. 16, Z. 4-7).

Zweifel und Widersprüche: Lou beschreibt bezogen auf das Stück, „nicht wirklich“ zu wissen, was es heiße, eigene Gefühle auszudrücken (Interview 1, S. 8, Z. 7f.). Toni ist der Ansicht, dass es möglich sei, den persönlichen Gefühlsausdruck von dem der verkörperten Figur zu trennen: Das sei „in gewissen Settings voll gesund“ (Interview 5, S. 6, Z. 31f.). Die in der Rolle ausgedrückten Gefühle seien zwar bekannt, aber nicht ganz die eigenen und damit „danach auch wieder weg“ (ebd., Z. 32f.). Manu spricht von einer „Routine“ im „Gefühle spielen“, in der Manu nicht spüre, sondern einfach spiele (ebd., S. 4, Z. 15-19). Dann habe Manu wenig „Gefühl und Resonanzraum“, sondern könne „das auch ein bisschen abspulen“ (ebd., Z. 18-20). Sam stellt einen jungen Austrofaschisten dar und erzählt, dass Sam manchmal „nicht so tief reingehen“ wolle und „inneren Widerstand“ spüre (Interview 7, S. 10, Z. 29f.). Dann habe Sam sich „mehr auf die Körperhaltung als auf die emotions konzentriert“ (ebd., Z. 32f.). Durch Übung und Wiederholungen könne Sam „in die Körperlichkeit reingehen und [...] innerlich [...] über sonst was nachdenken“ (ebd., S. 33, Z. 1f.). Als Publikum denke man

dann, Sam sei „voll in der Figur drin“, obwohl es eher „eine Hülle“ sei (ebd., Z. 4f.). Das habe sich verändert, weil Sam es am Anfang gebraucht habe, sich „reinzufühlen“ und es mittlerweile möglich sei, die „Rolle über[zu]stülpen“ (ebd., Z. 5-8). Bei späteren Aufführungen sei Sam „nicht mehr so tief emotional reingegangen“ (ebd., S. 17, Z. 33f.). Es gibt im Stück laut Sascha „geskriptete Rollen, die halt ein gewisses Ding transportieren [würden] und die eine gewisse Anforderung“ hätten (Interview 3, S. 37, Z. 17-19). Es gelte: „[G]anz egal, ob Du das so fühlst oder nicht, das gehört so gespielt“ (ebd., Z. 19f.). Lou drückt aus, emotionale Reaktionen auf das Publikum „aus der Rolle heraus zu machen“, es bestehe der Anspruch, „aus der Rolle [zu] interagieren und nicht als Privatperson“ (Interview 1, S. 18, Z. 10f.). Sascha gibt explizit an, persönlichen Gefühlsausdruck „natürlich im Stück nicht zu machen“, weil Sascha der eigenen „Rolle entsprechen“ wolle (Interview 3, S. 19, Z. 25f.). Da die Schauspieler:innen das Ziel hätten, im Stück bestimmte Gefühle zu erzeugen und ein Erlebnis zu bieten, wäre es „fatal“ oder „richtig schlecht, wenn man da jetzt aus seiner Rolle [falle] und dann dort [...] als Privatperson“ auftrete (ebd., S. 21, Z. 29-32). Es gehe darum, „ein Gefühl zu transportieren“, indem die eigenen Gefühle nicht ausgelebt, sondern als „Werkzeug“ verwendet würden, „in welche Richtung auch immer“ (ebd., S. 27, Z. 15-19). Wenn in die Verkörperung eines überzeugten Austrofaschisten persönliche Gefühle eingebracht würden, „wäre es eine andere Rolle“ (ebd., S. 28, Z. 4-6). Persönlicher Gefühlsausdruck könne das Spielen der Rolle in diesem Fall unmöglich machen, weil er „dem total entgegenlaufen“ würde (ebd.). Auch Manu ist der Ansicht, dass manche Emotionen für das jeweilige Spiel nicht zu nutzen seien (Interview 4, S. 3, Z. 19f.) und in manchen Momenten „beiseite“ geschoben werden müssten (ebd., S. 4, Z. 13f.). Zudem sei man in der Aufführung selbst „in einem Rush“ und habe „was zu tun“, so dass man manche „Emotionen nicht größer werden“ lasse, sondern sie eher „kontrollier[e]“ (ebd., S. 3, Z. 26-28). Meist würden „nach außen hin [...] keine Emotionen durch[brechen] [...], selbst wenn starke Provokationen“ kämen (ebd., S. 24, Z. 24-26). Da die inhaltliche Ausgestaltung des Stücks auch eine zeitliche Strukturierung mit sich bringe, könne es laut Alex zur „Gefahr“ werden, „zu sehr irgendwo [zu] verschmelze[n] [...] mit dem Publikum“ – nämlich dann, wenn dadurch die „Zeit vergesse[n]“ würde (Interview 2, S. 22, Z. 27-29). Sam beschreibt, eine „Autorität“ aufbauen und in einer „Energie“ drin bleiben zu müssen, um „die Leute [...] einzuschüchtern“ (Interview 7, S. 5, Z. 18-20). Ein Publikum habe „den austrofaschistischen Gruß, Österreich, [...] erwidert, woraufhin Sam in Gedanken gehofft habe, dass die entsprechenden Leute „morgen bereuen“ würden, was sie erwidert hätten (ebd., Z. 25-28). Als Figur sei Sam „kurz ein bisschen erfreuter darüber“ gewesen, aber trotzdem „drin“ geblieben (ebd., Z. 28-30). Kim verkörpert als einzige:r Schauspieler:in eine historisch belegte Fi-

gur und findet es wichtig, „eine Distanz zu den Emotionen [...] zu wahren“ (Interview 6, S. 4, Z. 22). Es gehe eher um „ein Erzählen der Biografie als [um] ein Erleben der Biografie“ (ebd., Z. 24f.). Insgesamt bleibt die Beantwortung der Frage, ob man den Gefühlsausdruck der eigenen Person bzw. aus der Rolle heraus „so eindeutig trennen“ könne, laut Lou uneindeutig (Interview 1, S. 18, Z. 11f.).

6.4.3 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus

Differenzierung nach Art der Vermittlung: Inwiefern das Thema des Austrofaschismus Gefühle auslöst, kommt laut Toni „drauf an, wie [...] dieses Wissen transportiert“ werde (Interview 5, S. 11, Z. 1f.). Wissen werde „heutzutage [...] oft nur rein kopflastig transportiert“, was einen emotionalen Bezug erschwere, gerade bei Schüler:innen, wenn die Zeit des Austrofaschismus „sehr, sehr lang her [sei] und wenig behandelt“ (ebd., Z. 3-6). So wisse Toni nicht, ob bei einem „trockenen Vortrag“ zum Thema Austrofaschismus Gefühle ausgelöst würden (ebd., S. 10, Z. 32f.).

Parallelen zu heute und Angst: Für Sam werden Gefühle nicht durch das Thema des Austrofaschismus an sich ausgelöst, sondern dadurch, dass „politische Parallelen gesehen“ würden zwischen „damals und heute“ (Interview 7, S. 11f., Z. 34-2). Lou beschreibt eine „Übersetzung auf eine diffuse Angst heute“ (Interview 1, S. 8, Z. 24), auf „eine Angst vor politischen Entwicklungen“ in Richtung von „Rechtsruck und eine[r] Entfernung von der Demokratie“ (ebd., S. 8f., Z. 31f.). Es gebe ein „diffuses Gefühl, das sich in einzelnen tagespolitischen Ereignissen [...] konkret benennen [lasse], wo man sich erinnert fühl[e] oder wo man [...] Angst bekom[m]e [...], wenn man Rhetorik vergleich[e] von damals und heute“ (ebd., S. 9, Z. 2-4). Außerdem gebe es ein „Unverständnis, das diese Angst nähr[e], weil es [...] schnell“ und „diffus gehen“ könne (ebd., S. 12, Z. 19-21). Die empfundene Angst wird als „Sorge um die Entwicklung dieser Welt“ beschrieben (ebd., Z. 25). Toni beschreibt hinsichtlich „Parallelen oder Sachen, die sich reimen [würden] auf die Vergangenheit“ ein Erschrecken sowie „Angst“ (Interview 5, S. 11, Z. 11-14). Es gebe eine „Suche“ danach, wie man „in der jetzigen Zeit Widerstand leisten“ und „solidarisch sein“ könne, wie man umgehe mit „Ungewissheit und dem Gefühl, dass es [...] in Zukunft schlechter [werde] und nicht besser – gesamtgesellschaftlich“ (ebd., Z. 16-19).

Unverständnis und Ärger: Alex erzählt: „Ich möchte es heute nicht mit der Situation im Stück vergleichen und gleichzeitig beschäftigt mich das immer wieder sehr, wenn ich das Wahlergebnis der letzten Nationalratswahl ranlasse, an mich. Oder auch aktuelle Umfragen, die immer noch die FPÖ klar vorne sehen [...], dann ist Unverständnis [...] da, wie kann das sein? [...] [W]as ist da los? Was ist mit diesen Menschen los?“ (Interview 2, S. 4, Z. 4-11).

Alex habe auch bei Fernsehinterviews „mit einem FPÖ-Politiker [...] Zustände“ (ebd., S. 5, Z. 21). Es würde nicht so weit gehen, dass Alex „wirklich schlecht“ werde, aber es gebe Momente, in denen Alex „kopfschüttelnd da sitze und [...] körperliche Reaktionen habe“ (ebd., Z. 20-24). Außerdem würden sich Alex Fragen stellen: „[W]as ist eigentlich los? [...] [W]ie kann das sein, dass wirklich viele Menschen einer Partei so was sagen und einfach gewählt werden von vielen Menschen“ (ebd., Z. 22-26)? Bei Sascha gibt es ein „totales Unverständnis“ über „diese Unmenschlichkeit und auch diese Mechanismen, wie es dazu komm[e]“ (Interview 3, S. 31, Z. 5f.), zudem spricht Sascha von einer persönlichen „Ablehnung“ (ebd., Z. 18). Sascha habe „sehr schwer immer nachvollziehen können, wenn das andere Menschen [...] im grundsätzlichen Fundament anders sehen oder anders beurteilen“ würden und nicht ein gewisses „Bewusstsein“ hätten (ebd., S. 32, Z. 25-27). Damit verbunden sei die Frage, „im Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus in Österreich, wie oft eine gewisse Abwehrhaltung [...] komm[e] von wegen, ich war nicht dabei, ich habe nichts Böses getan, ich habe da keine Verantwortung dafür, ich will gar nicht mehr darüber reden“ (ebd., Z. 28-31). Dass viele Leute diesen „Zugang“ hätten, findet Sascha „schade“, das „ärger[e]“ Sascha und sei etwas, was emotionale Reaktionen auslöse (ebd., S. 33, Z. 8f.). Für Sascha sei es „total egal, ob man dabei [gewesen sei] oder nicht oder ob [man] selber was Böses getan habe oder nicht“ – „man [wisse] ja, was damals passiert“ sei (ebd., S. 32, Z. 31-33). In diesem Kontext gebe es eine „Bürgerpflicht“ und das sei „definitiv auch emotional aufgeladen“ (ebd., Z. 34). „[D]ie Geschichte wiederhol[e] sich zwar nicht, aber sie reim[e] sich“ (ebd., S. 33, Z. 17f.), so Sascha, und auch diese „Parallelen“ würden mit einer „Verantwortung“ einhergehen (ebd., Z. 23-26).

Fragilität und Ohnmacht, Freude und Kraft: In Übungen aus der Stückkonzeption zu Gefühlen zum Austrofaschismus habe sich Alex „fragil“ gefühlt, die Augen seien „glasig“ geworden (Interview 2, S. 6, Z. 2f.). Vor der Mitwirkung am untersuchten Theaterstück habe Alex „Ohnmacht gespürt“ und „spüre die teilweise immer noch [...], aber das fühl[e] sich jetzt [...] ruhiger an“, was auch mit „Rückmeldungen aus dem Publikum“ zu tun habe (ebd., S. 5, Z. 6-8). Alex erzählt, sich als Schauspieler:in im Stück „aktiv“ zu fühlen und den Eindruck zu haben, die „Menschen im Heute durch dieses Stück“ zu berühren, womit Alex „sehr glücklich“ sei (ebd., Z. 3-5). Es sei jetzt wieder „eine ganz starke Kraft“ da, „nach vorn zu blicken und zuversichtlich zu bleiben“, was gerade gut gehe, aber wieder schwieriger werden könne, „wenn in vier Jahren Wahlen [seien] und was anderes passier[e]“ (ebd., S.6, Z. 7-10).

Bewunderung von Widerstand: Als weitere Auslöser von Gefühlen werden die Kräfte genannt, „die im Widerstand [gewesen seien] gegen den Austrofaschismus und die „für die Demokratie gekämpft“ hätten (Interview 1, S. 9, Z. 16-19). Alex nennt die „Gruppenerfahrung“

der Widerständigen sowie den „Mut“, angesichts von Unterdrückung und damit einhergehenden Gefahren „widerständig zu sein mit dieser Angst und trotz dieser Angst“ (Interview 2, S. 3, Z. 6-14). Diesbezüglich spricht Lou von einer „Verklärung auf positive Art von jedem Widerstand, den es damals gab und jeder mutigen Handlung, sei sie noch so wenig erfolgreich gewesen“ (Interview 1, S. 11, Z. 21f.). Lou fühle „Bewunderung [...] für den Mut, für die Demokratie zu kämpfen unter den damaligen Umständen“ (ebd., Z. 23f.), auch weil es ein Mut sei, „der uns heute oft fehl[e]“, worüber das Kollektiv „ganz viel geredet“ habe (ebd., S. 12, Z. 5f.). Es werden „starke Emotionen“ bezüglich „der Frage der Organisierung und der Frage eines Zusammenhalts oder einer Zugehörigkeit“ beschrieben (ebd., S. 10, Z. 19f.).

Familiäre Bezüge: Sascha spricht im Kontext der eigenen Familiengeschichte von einem „jüdische[n] Bewusstsein“, was Sascha „von Anfang an [...] mitgekriegt“ und „sehr mitgenommen“ habe, „durchaus auch emotional“ (Interview 3, S. 30, Z. 23-26). Manu erzählt von einer „krasse[n] Gleichzeitigkeit“ einer „private[n] Reflexion der eigenen [jüdischen] Familiengeschichte“ mit der theatralen Auseinandersetzung mit der Zeit des Austrofaschismus im Rahmen der Stückentwicklung (Interview 4, S. 16, Z. 22-24). Zudem habe der Konflikt zwischen Israel und Palästina „ganz stark diese Identitäten unter Bedrängnis“ gebracht und etwas mit „dieser fragilen Identität“ gemacht, „die immer nur im Schatten des Grauens“ bestehe (ebd., Z. 25-29).

Spielerfahrungen im Stück: Alex beschreibt, dass die Gefühle bezüglich des Themas Austrofaschismus „sehr gekoppelt an diese Spielerfahrung von dem Stück“ seien, „weil das [Alex] Beschäftigung mit dem Thema“ sei (Interview 2, S. 1, Z. 24f.). Alex würde Gefühle in der Rolle ranlassen und sich „über die Rolle auch schützen“ (ebd., S. 5, Z. 1-3). Entsprechend erzählt Alex immer wieder „von der Rolle aus“, diese sei „präsent, wenn [Alex] [...] darüber nachdenke, weil [Alex] diese Zeit [...] aus [der eigenen] Rolle [...] wahrnehme“ (ebd., S. 1f., Z. 33f.). Als mit der Rolle verknüpft Gefühl wird „Heimlichtuerei“ genannt, außerdem „Verfolgung, diese latente Angst, wenn [Alex sich] bewege im öffentlichen Raum“ (ebd., S. 2, Z. 2f.). Damit verbunden stelle sich die Frage, wem Alex vertrauen könne in den „engsten Zirkeln“ (ebd., Z. 17f.). Eine weitere Frage sei, wie Alex „ein guter Mensch sein“ könne, wie „die eigenen Werte nicht verraten“ werden könnten (ebd., Z. 4f.), ob Alex sich selbst „als Verräter“ fühle (ebd., Z. 20f.) und wie die eigene Existenz und die der Familie fortgeführt werden könne (ebd., Z. 25f.). Beschrieben werden „inneren Konflikte“, die „mit dieser Zeit“ verbunden seien (ebd., Z. 24). Dabei „zieh[e] sich was zusammen“, da sei „eine Enge da, [...] eine Verzweiflung“, außerdem „ein Frust, so ein Festhalten und Klammern [...] an diesen Visionen der Sozialdemokratie“ (ebd., Z. 26-29). Die Frage sei, was man noch tun könne, wie

man sich „nicht völlig ohnmächtig fühlen“ könne (ebd., Z. 32f.). „[G]anz stark“ seien die „Emotionen dieses Charakters“, den Alex spiele (ebd., S. 2f., Z. 34f.). Entsprechend vermutet Alex, dass andere Gefühle präsent wären, wenn Alex „einen anderen Charakter spielen würde in diesem Stück“ (ebd., S. 3, Z. 1f.).

Selbstschutz: Ein weiterer Aspekt beim Aufkommen von Gefühlen in der Auseinandersetzung mit dem Austrofaschismus bzw. dem Nationalsozialismus wird von Alex beschrieben: Alex kommt auf die Frage nach diesen Gefühlen von sich aus auf „Faschismus in Österreich, auch im Heute“ zu sprechen und gibt an, „das [...] gar nicht so ganz wahrhaben und [...] ranlassen und [sich] schützen“ zu wollen, unter anderem durch das Klammern „an Visionen, um einfach auch handlungsfähig zu bleiben“ und durch Rationalisierungen als Form des „Selbstschutz“ (ebd., S. 3f., Z. 31-1). So schaffe Alex es „bisher gut, da nicht zu verharren und [...] wieder rauszukommen“ (ebd., S. 5, Z. 32f.).

6.4.4 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus im Theaterstück

Parallelen zu heute, Angst und Wut: Toni findet es schwierig, die „Erschrockenheit“ über die Geschichte und über die schleichende Entwicklung vom „Bezug zum Heute“, von den eigenen „Sorgen“ und von der „Suche nach Widerstand und [...] Solidarität“ zu trennen (Interview 5, S. 13., Z. 2-6). Sowohl damals als auch heute seien „Strukturen“ gewachsen und es gebe „diese Parallelität“, die viele Emotionen auslöse (ebd., Z. 9f.). Es sei „schlimm“, „emotional berührend“ und „beängstigend“ zu wissen, was „dahinter besteh[e]“, dass „es nicht unrealistisch“ sei, dass „wehret den Anfängen, nie wieder, diese ganzen Sachen [...] nicht einfach nur Worthülsen“ seien (ebd., Z. 10-13). Je mehr Kim die „Hoffnungslosigkeit oder auch Hoffnung“ sowie die „eigenen Sorgen [...] heute über Demokratie und Faschismus zulasse in dem Moment“, in dem Kim im Stück sei, desto mehr könne Kim die damals vermutlich vorhandenen Gefühle auch in das eigene Theaterspiel „mitnehmen“ (Interview 6, S. 2f., Z. 32-1).

Laut Lou wird im untersuchten Stück Angst ausgedrückt, „die sich eben durchzieh[e] in [...] einer Situation, [in der] man [wisse], [...] das [sei] schon ein faschistisches System“, in der man außerdem „jetzt im Rückblick wisse[...], es komm[e] noch ganz anders“, und in der es Ängste gebe, die die Schauspieler:innen „heute auch [hätten] zu politischer Entwicklung“ (Interview 1, S. 8, Z. 12-16). Die zum Ausdruck kommende „Angst vor Rückschritten und Rechtsruck“ wird mit der Befürchtung konkretisiert, „dass Frauenrechte ausgehöhlt und zurückgenommen werden“ (ebd., S. 15, Z. 12-14). Für Sam kommt im Stück „diese [...] volle Zerstörungswut“ zum Ausdruck, die es zum „Ende [des] Austrofaschismus“ gegeben habe, „den Nazis“ nahekomme und auch im Heute zu beobachten sei (Interview 7, S. 13, Z. 7f.).

Alex beschreibt „Frust“, „Ohnmacht“ und „Angst [...] zu dem Thema Faschismus“, die „auch [...] im Stück“ Ausdruck fänden (Gruppengespräch, S. 3, Z. 2-4).

Vorstellungen der Zeit des Austrofaschismus: Laut Manu würden die „emotionalen Ausdrücke“ im Stück „das ein[fangen], wie [Manu sich] das vorstelle, diese Zeit“, in der „für Sozialisten eine Welt zugrunde gegangen [sei], von der sie vielleicht etwas verblendet geträumt [hätten], wo ein großer Gestaltungswille, ein großer Optimismus [...] [gewesen seien] und auch viel Erfolg auf ihrer Seite“ gestanden habe (Interview 4, S. 21, Z. 7-12). Alex beschreibt „eine Kulisse“, die Alex sich „herhole“ und in der Alex sich „total sicher“ fühle (Gruppengespräch, S. 10, Z. 11f.). Sich in die damalige Zeit hineinzusetzen, sei ein Schutz, um die eigene „Rolle zu spielen, zu sein in dem Moment“ (ebd., Z. 19f.). Dabei würden „Emotionen mit[schwingen] [...], eher düstere Emotionen, aber genauso [...] diese Enttäuschung oder diese enttäuschte Hoffnung [...], die es in der sozialistischen Bewegung“ gegeben habe und die Teil von Alex „Interpretationen“ seien „von dem, wie es gewesen sein könnte“ (ebd., Z. 20-24). Kim sieht das Theaterspiel als „wissenschaftliche Arbeit“ mit der Frage, wie sich „die Leute damals gefühlt“ hätten (ebd., S. 11, Z. 31f.). Bezüglich der eigenen Figur im Stück sei Kim sicher gewesen, dass sie Hoffnung habe, aber im Laufe der Zeit diesbezüglich „immer unsicherer“ geworden (ebd., S. 12, Z. 1f.). Die beschriebene wissenschaftliche Arbeit als Forschung müsse sich „hineinversetzen können“, so Toni, weil die eigenen Gefühle wie „Hoffnung [...] Mut oder [...] Trauer“ im Theaterstück vom verkörperten Charakter, von dessen Lebensumständen, Aussichten und Umgangsformen geprägt seien (ebd., Z. 28-33).

Spielerfahrungen im Stück: Konkret wird von einer Szene erzählt, in der Alex „immer was mit[spüre]“, was Alex klar sagen könne, weil Alex es „nicht so loslassen“ könne (Interview 2, S. 25, Z. 9f.). Etwas wirke nach, „von daher [sei] da immer auch Emotion, die mit [Alex] zu“ tun habe (ebd., Z. 15f.). Das seien „vielleicht nicht die Emotionen, die [Alex] schon [gehabt habe] an dem Tag“, sondern „tiefere Sachen, die [Alex] so im tiefer Drinnen eigentlich beschäftigen [würden], [...] gerade zum Thema Austrofaschismus“ (ebd., Z. 24-26). Die eigenen Emotionen würden laut Alex auch „eine Rolle spielen, weil [Alex] da mehr Lust drauf habe auf dieses [Schau]Spiel“ (ebd., Z. 17f.). Diese Emotionen bekämen „durch das Theater [...] sicher auch mehr Platz“, wobei dabei alle Schauspieler:innen „ein bisschen unterschiedliche Erfahrungen“ machen würden, weil sie „andere Rollen spielen“ würden (ebd., Z. 28-30).

Stückentwicklung: In der Stückentwicklung haben sich die Schauspieler:innen laut Lou immer wieder mit Emotionen aus den Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus auseinandergesetzt, diese dann in „theaterpädagogischen Übungen [erkundet] und versucht, [sich] [...] anzunähern an diese Gefühlswelt“ (Interview 1, S. 15, Z. 22-25). Schon vor der

Entwicklung der Rollen und des Plots hätte sich das Kollektiv „ein halbes Jahr lang“ nur mit der historischen Situation auseinandergesetzt, dabei „Emotionen geclustert und aufgeschrieben [...] und [sich] dann [...] auf eine Schauspielebene [...] auf diese Emotionen eingelassen und [...] was dargestellt oder improvisiert, irgendwelche Szenen improvisiert zu einem Emotionskomplex“ (ebd., S. 16, Z. 1-10). Auch Manu beschreibt die Zeit vor der Festlegung der Rollen: Es habe eine „Auseinandersetzung“ mit der Zeit des Austrofaschismus gegeben, die die Schauspieler:innen „kollektiv gemacht“ hätten, wobei „ganz viele Fragen“ aufgekommen seien (Interview 4, S. 12, Z. 8-10). Sie hätten versucht, diese Fragen „mit Theatermethoden [...] zu bearbeiten, [...] mit körperlichen“, dabei hätten sie „krasseste Übungen gemacht“ und versucht, „mit Theater dieser Zeit zu begegnen“ (ebd., Z. 10-12). Manu beschreibt die Entstehungszeit des Stücks als „sehr emotionale“ und „herausfordernde“ Zeit (ebd., Z. 13f.). Alex erzählt von „Phasen“, in denen die Schauspieler:innen bei ihren Gefühlen hinsichtlich des Austrofaschismus „länger verharren“ hätten, „ganz bewusst, um das auch bewusst ranzulassen“ (Interview 2, S. 5f., Z. 34f.). Toni beschreibt sowohl „viele mega coole Momente“ als auch „viele schwere Momente, [...] weil man sich [...] sehr viel mit Gewalt [...], mit Tod und Unterdrückung“ auseinandergesetzt habe (Interview 5, S. 13, Z. 22-24). Gerade dadurch, dass es „einen Bezug zur Realität [...] oder zu unserer heutigen Realität“ gebe, seien die Auseinandersetzungen „herausfordernd“ (ebd., Z. 24-26). Manu erzählt: „[I]ch kann mich erinnern, [...] dass [...] in dem Erarbeitungsprozess [...] in dem Kollektiv [...] ganz viele emotionale Reflexionsprozesse stattgefunden haben, auch was die eigene Familiengeschichte anbelangt, [...] was die politische Situation anbelangt, [...] offene Fragen in Richtung [...] was ist mein Engagement, meine Rolle [...] in dem ganzen weltlichen Geschehen, [...] in einer Welt, in der Faschismus [...] nicht ausgestorben ist“ (Interview 4, S. 11, Z. 26-33). In emotional schwierigen Entscheidungsprozessen habe es den „Verdacht“ gegeben, dass das Thema des Austrofaschismus auf die Schauspieler:innen zurückwirke (ebd., S. 15, Z. 17f.).

Während der Stückentwicklung habe „der Bezug zum Heute [...] viele beschäftigt“, es sei „nicht zu vernachlässigen, dass [...] die Zeit vor einer Nationalratswahl nochmal eine ganz andere Stimmung“ mit sich bringe, „in der Stadt, bei einem selber, in der Gesellschaft“ – was „in der Hauptarbeitungszeit [...] vor [der] ersten Premiere von dem Stück“ der Fall gewesen sei (ebd., S. 18, Z. 23-27). Es gebe im Heute „faschistische Tendenzen in Parteien, es [gebe] rechtsextreme Parteien“ die sich „auch am Nationalsozialismus“ anlehnen würden, zum Beispiel „ähnliche Wörter“ wie „Remigration“ verwenden würden (ebd., S. 18f., Z. 34-2). Das habe es in der Zeit des Austrofaschismus, in der das Kollektiv spiele, auch gegeben, „nur, dass es [...] vielleicht schon ein bisschen weiter fortgeschritten“ gewesen sei (ebd., S. 19, Z.

3f.). Es habe „im Kollektiv Angst und Krisenstimmung“ gegeben (ebd., Z. 5-9). Laut Kim sei „der Aufhänger“ des Stücks die „Nationalratswahl“ gewesen, „die konkrete Realität, dass [man] mit der FPÖ, die erste starke Kraft in den Nationalratswahlen wird, konfrontiert“ gewesen sei (Interview 6, S. 13, Z. 15-17). Die Idee sei gewesen, „dagegen [...] Widerstand zu machen“ (ebd., Z. 17f.). Kim gibt „Besorgnis“ an „als Motivation, das überhaupt zu machen“, außerdem „eine Bewunderung für die kollektiven Kämpfe, die damals noch möglich [gewesen seien] und die in unserer vereinzelt kapitalistischen Gesellschaft nicht möglich“ seien (ebd., Z. 18-21). Die Art des Widerstands und der „Zugehörigkeit zu einem politischen Projekt oder [einer] Utopie“ als Masse sei „das Beeindruckende [...] an dieser Zeit“ – Kim spricht dabei von „Bewunderung, aber nicht Verklärung“ (ebd., Z. 24-27).

Zweifel und Widersprüche: Lou wendet ein, dass der Austrofaschismus nicht bewusst für den Gefühlsausdruck im Stück benutzt werde, dass „diese Emotionen, die [...] aus dieser Auseinandersetzung“ gezogen würden, nicht bewusst „kanalisier[t]“ würden – „unterbewusst passier[e] das sicher, aber bewusst [...] nicht“ (Interview 1, S. 15, Z. 19-21). Auch Sascha gibt an, dass die „Emotionalität [...] in [Sascha] eingebettet“ sei und „einen gewissen Einfluss“ habe, aber unklar bleibe, ob das „eine bewusste Rolle von [Saschas] Gefühlen her spiel[e]“ (Interview 3, S. 31f., Z. 32-2). Sascha sei „relativ praktisch und ein bisschen technisch“, was das „Rollenspielen“ angehe (ebd., S. 32, Z. 3f.). Insbesondere bei der eigenen Rolle eines überzeugten Austrofaschisten traue sich Sascha nicht zu sagen, dass die eigenen Gefühle „einen großen Teil“ ausmachen würden (ebd., Z. 7-9). Toni fügt hinzu, dass es „schwer“ sei, „sich zu 100 Prozent in diesen historischen Kontext reinzuversetzen, [...] egal wie viel man recherchier[e]“, weil die Auseinandersetzung nach dem Stück ende (Interview 5, S. 12, Z. 27-29). Für Sam werden im Theaterstück „nicht die Emotionen [gespielt], die [Sam] [...] von Anfang an“ gehabt habe oder „zum Austrofaschismus“ habe, sondern es gehe um die „kollektiven Emotionen“ der Schauspieler:innen im Heute, die „mit historischem Wissen“ gefüttert „und zu einem Theaterstück transformiert“ worden seien (Interview 7, S. 3, Z. 15-18). Kim wirft die Frage auf, ob die Emotionen, die die Schauspieler:innen „als Menschen über die Zeit heute“ hätten, „zum Beispiel mit der FPÖ-Regierung“, ihre „Perspektive auf das damals und die Emotionen damals viel mehr präg[en würden] als andersrum“ (Gruppengespräch, S. 13, Z. 8-11). Die „Annahmen darüber, wie [sie sich] vielleicht damals gefühlt hätte[n]“, seien von Gefühlen im Heute inspiriert (ebd., Z. 14-17). Toni erzählt vom Stückentwicklungsprozess, dass an erster Stelle die aktuellen Gefühle gestanden hätten und man „per Zufall“ auf die Februarkämpfe gestoßen sei, die wegen ihres Bezug zum Heute für das Kollektiv interessant gewesen seien (ebd., S. 17, Z. 17-19).

6.5 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

6.5.1 Gefühlsausdruck im Theaterspiel

Bezüglich der ersten der Arbeit zugrundeliegenden These ist zunächst von Bedeutung, dass das Kollektiv zum Theater der Unterdrückten (TdU) gehört. Beim TdU geht es insbesondere um persönliche Erfahrungen von Unterdrückungen und damit um gesellschaftspolitisch relevante und mit Gefühlen verknüpfte Themen. Persönliche Betroffenheit kann als Voraussetzung für Gefühlsausdruck betrachtet werden oder diesen zumindest fördern. Somit könnten die Interviewpartner:innen aufgrund ihres Hintergrunds methodisch geschulter und erfahrener als andere Schauspieler:innen sein, was Gefühlsausdruck im Theaterspiel angeht. Da das Theaterspiel für das Kollektiv größtenteils unbezahltes Hobby und Leidenschaft ist, liegt nahe, dass Freude und Spaß am Spielen zum Ausdruck gebracht werden. Dass Theater mit dem Körper gespielt wird, unterstützt Gefühlsausdruck, unter anderem durch Gestik, Mimik, Stimme und Körperhaltungen. Bei vorhandenem Publikum können Interaktionen Gefühlsausdruck auslösen oder begünstigen.

Improvisationen werden als Kontext beschrieben, in dem Gefühle durch fehlende Strukturen und Vorgaben anders als in einem Stück ausgedrückt werden. Wenn hingegen eine bestimmte Rolle verkörpert wird, kann diese genutzt werden, um als ungewohnt wahrgenommene Gefühle auszudrücken. Dabei können Rückgriffe auf eigene Erfahrungen und Erinnerungen Gefühlsausdruck unterstützen: Erlebte Situationen werden auf das Stück angewandt bzw. übersetzt, auch wenn diese Transferleistung nicht Voraussetzung für den Ausdruck ungewohnter Gefühle im Rollenspiel sein muss. Damit kann die Annahme aus dem theoretischen Teil der Arbeit, dass Gefühlsausdruck insbesondere durch zwischenmenschliche Interaktionen ausgelöst wird, ergänzt werden: Auch individuelle Erinnerungen an in der Vergangenheit erlebte Gefühle können Gefühlsausdruck im Jetzt bedingen. Ob und wie Gefühle ausgedrückt werden, hängt von der jeweiligen Tagesform der Schauspieler:innen ab, wobei sowohl persönliche Stimmungen als auch äußere Umstände Einfluss nehmen können.

Inwiefern die im Theaterspiel ausgedrückten Gefühle die eigenen und momentan präsenten sind, bleibt unklar: In Rollenspielen ist es möglich, als ungewohnt wahrgenommene Gefühle lediglich zu spielen und auch in Improvisationen können Gefühle als Schutz der eigenen Person gespielt werden. Persönliche Gefühle können dabei ggf. unterdrückt und kontrolliert werden. Es bleibt fraglich, inwiefern ein reines Spielen von Gefühlen in Abkoppelung von der eigenen Persönlichkeit möglich ist. Für den Kontext des Forschungsanliegens der vorliegenden Arbeit, theaterpädagogische Methoden in der historisch-politischen Bildungsarbeit, wird davon ausgegangen, dass auch das „Spielen“ von Gefühlen mit einem gewissen Ausdruck des

Selbst einhergehen kann. Gefühle, so die Annahme, können nur dann ausgedrückt werden, wenn die spielende Person diese zu einem gewissen Grad in sich trägt. Gleichzeitig können feste Rollen, Texte und Handlungen den situativen und impulsiven Gefühlsausdruck verringern und diesen in Vergangenes und damit Abstraktes verlagern: Gefühle müssen dann aus bereits Erlebtem in den jeweiligen Moment transformiert und übersetzt werden.

6.5.2 Gefühlsausdruck im Theaterstück

Im untersuchten Theaterstück „widerSTADT“ werden neben Spaß und Freude auch Enge, Trauer und Leid ausgedrückt. Besonders relevant ist der Ausdruck von Mut: Einerseits, weil das Kollektiv Widerstand im Austrofaschismus darstellt, andererseits, weil die Schauspieler:innen im Stück selbst widerständige Aktionen umsetzen. Ehrfurcht wird ausgedrückt, wenn sich die Schauspieler:innen über Lebensgeschichten mit Widerstand im Austrofaschismus auseinandersetzen. Gehen, stehen, schauen und gestikulieren spielen im Stück eine wichtige Rolle: Auch in „widerSTADT“ werden Gefühle körperlich ausgedrückt, auf inhaltlicher Ebene durch Text und Sprache. Kostüm, Frisur, Bart, Bühnenbild und Kulisse können Einfluss auf Gefühlsausdruck im Stück nehmen, ebenso über das Stück hinausgehende Stimmungen in- und außerhalb des Kollektivs sowie das Wetter.

Das Stück ist immersiv angelegt, so dass Interaktionen mit dem Publikum besonders viel Raum einnehmen. Die Schauspieler:innen reagieren auf Redebeiträge des Publikums, auf Unruhe und Ablenkungen, auf Betroffenheit und auf (Nicht-)Partizipation am Stück, zum Beispiel mit dem Ausdruck von Trauer durch Weinen. Interessant sind dabei die vielschichtigen Wechselwirkungen zwischen Schauspieler:innen und Publikum: Durch das Theaterspiel werden im Publikum der Ausdruck von Gefühlen wie Niedergeschlagenheit, Traurigkeit, Euphorie und Mut ausgelöst. Diesen Ausdruck wahrzunehmen, löst wiederum Freude, Mut, Hoffnung und Unsicherheit bei den Schauspieler:innen aus. In diesem Sinne ist der Gefühlsausdruck der Schauspieler:innen im Stück sowohl von den Gefühlen geprägt, die das Publikum mitbringt und ausdrückt als auch von den Gefühlen, deren Ausdruck sie selbst beim Publikum auslösen. Drei Aspekte scheinen Gefühlsausdruck bei den Schauspieler:innen in besonderem Ausmaß auszulösen bzw. zu unterstützen: Die Antworten des Publikums auf direkt gestellte Fragen, widerständige Handlungen des Publikums sowie die Wahrnehmung emotionaler Partizipation des Publikums am Stück.

Interaktionen mit Mitspieler:innen sind gerade nach dem Entstehen einer Spielroutine weniger relevant für den Gefühlsdruck im Stück, auch wenn die Abhängigkeit vom Zeitmanagement der anderen sowie persönliche Schwierigkeiten mit dem Spielen einzelner Rollen das Theaterspiel beeinflussen können. Dabei ist womöglich auch bedeutend, dass es im Rahmen

des Stücks nur selten zu Improvisationen zwischen den Schauspieler:innen kommt, durch die Einzelszenen jedoch regelmäßig zu improvisierten Interaktionen mit dem Publikum. Direkte Fragen zu stellen und auf die erwiderten Antworten zu reagieren, kann als improvisierte Handlung innerhalb des Stücks verstanden werden, die auffällig häufig mit Gefühlsausdruck verknüpft wird. Improvisationen scheinen also auch im Rahmen des strukturierten Stücks Gefühlsausdruck auszulösen bzw. zu begünstigen. Spontane Interventionen von außen machen Improvisationen notwendig, beispielsweise in Interaktionen mit Nachbar:innen der Wohnhausanlage, in der die Aufführung stattfindet. Schauspieler:innen drücken dabei Spaß und Freude aus, aber auch Angst, insbesondere vor Störungen durch die Polizei. Das immersive und partizipative Format von „widerSTADT“ sowie die Aufführungen im öffentlichen Raum schaffen im Gegensatz zu anderen Theaterstücken trotz des Skriptes und sich mit der Zeit entwickelnder Routinen Räume für Improvisationen und Interaktionen mit dem Publikum – ein zentraler Grund für die Auswahl des Stücks für das Forschungsanliegen dieser Arbeit.

Rückgriffe auf eigene Erfahrungen und Erinnerungen spielen auch im Stück eine Rolle und sind mit den jeweils verkörperten Figuren verknüpft. Dabei werden unter anderem Aggressivität, Angst, Verzweiflung und Wut ausgedrückt, die die Schauspieler:innen in sich tragen und aus Erziehung, Sozialisierung und Alltag kennen. Gefühlsausdruck in diesem Rahmen kann als Ventil dienen und über die Rolle hinaus Einfluss auf die eigene Person nehmen. Ob und wie Gefühle in der jeweiligen Rolle ausgedrückt werden können, ist abhängig von der Tagesform der Schauspieler:innen. Durch Gefühlsausdruck können Rollen unterschiedlich interpretiert und dargestellt werden, in diesem Sinne kann Gefühlsausdruck als Werkzeug im Theaterspiel dienen. Schauspieler:innen, die Figuren verkörpern, welche im Widerspruch zu ihren eigenen Werten stehen, machen in ihrem Gefühlsausdruck eine Umkehrung, indem sie eine Gegenseite ihrer Gefühle ausdrücken. Dieser Aspekt erscheint für das Forschungsanliegen wichtig, weil auch der Ausdruck gegensätzlicher Gefühle die eigenen Gefühle beinhaltet – eben umgekehrt. Auch in diesen Fällen erscheint die Möglichkeit des reinen Spielens von Gefühlen in Abkoppelung von der eigenen Persönlichkeit fraglich: Einerseits können Gefühle, die einer Person aktuell widerstreben, trotzdem bekannt sein, andererseits kann die Art des Gefühlsausdrucks von als gegensätzlich wahrgenommenen Gefühlen selbst viel über tatsächlich empfundene Gefühle in der Spielsituation aussagen.

In Hinblick auf die Stückentwicklung spielen drei Faktoren eine besonders wichtige Rolle für Gefühlsausdruck der Schauspieler:innen: Erstens die Auseinandersetzungen mit Gefühlen angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Verhältnisse, bei denen Angst, Wut und Mut zum Ausdruck kommen und Gefühlsausdruck methodisch eingebettet wird; zweitens zwischen-

menschliche Spannungen und Konflikte im Kollektiv, unter anderem ausgelöst durch zeitliche und finanzielle Engpässe im Verlauf der Stückentwicklung; und drittens Auseinandersetzungen mit den Lebensgeschichten der dargestellten Figuren. Bezüglich der Proben wird im Gegensatz zu den Aufführungen vom Ausdruck von Aufregung, Druck und Stress berichtet, außerdem von der Präsenz innerer Konflikte und persönlicher Themen der Schauspieler:innen.

Eingeschränkt wird der Gefühlsausdruck im Stück durch die mit der Zeit entstehende Routine im Rollenspiel, die es ermöglicht, weniger zu fühlen und mehr zu spielen. Gefühlsausdruck in Rollen, die persönlich unsympathisch sind, kann zwecks eines gewissen Selbstschutzes unterlassen oder kontrolliert werden. Bei Figuren, die im Skript sehr einseitige oder klare Gefühle ausdrücken, die der eigenen Person womöglich fremd oder ungewohnt sind, kann persönlicher Gefühlsausdruck die Rolle oder das Stück verändern und die Vermittlung bestimmter Botschaften erschweren oder unmöglich machen. Die zeitliche Strukturierung und damit einhergehende Einschränkung im Stück trägt zu einer Impuls- und Verhaltenskontrolle bei und lässt Gefühlsausdruck in bestimmten Situationen zur Gefahr werden, wenn dadurch die Zeit vergessen und der Fortlauf des Stücks gestört wird.

6.5.3 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus

Bei den Schauspieler:innen lösen Auseinandersetzungen mit dem Austrofaschismus verschiedene Gefühle aus: Angst, insbesondere bei Vergleichen der damaligen Zeit mit heute, Sorgen um die Entwicklung der persönlichen und politischen Zukunft sowie Unverständnis und Ärger angesichts von Erfolgen der FPÖ in Österreich und Personen, die sich einer Auseinandersetzung mit der austrofaschistischen und nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs verweigern. Ohnmachtsgefühle werden genauso beschrieben wie Freude und Kraft durch das Theaterspiel in „widerSTADT“ und Rückmeldungen aus dem Publikum. Die damals widerständigen Kräfte und der damit verknüpfte Mut lösen Bewunderung aus. Zwei Schauspieler:innen erzählen von ihren jüdischen Familiengeschichten und damit verbundenen, emotionalen Auseinandersetzungen mit der Zeit des Nationalsozialismus. Aufkommende Gefühle in der Auseinandersetzung mit Faschismus in Österreich werden unter Umständen für einen gewissen Selbstschutz nicht immer an sich herangelassen. Ob und inwiefern Gefühle ausgelöst werden, hängt von der Art der Vermittlung und der Zielgruppe ab: So werden bei Jugendlichen bei einem frontalen Vortrag vermutlich weniger Gefühle ausgelöst als durch ein persönliches Gespräch im Rahmen eines Theaterstücks.

Bezüglich der dritten These bleibt fraglich, welche Phänomene auf welche Art und Weise Gefühle auslösen: Austrofaschismus bzw. Nationalsozialismus als historische Etappen oder aktuelle politische Geschehnisse wie das Erstarken der FPÖ, die an Vergangenes erinnern.

Für den Kontext des Forschungsanliegens, theaterpädagogische Methoden in der historisch-politischen Bildungsarbeit, ist eine Trennung an dieser Stelle nicht entscheidend. Wichtig erscheint, dass Erinnerungen an bzw. Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus gerade in der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation Gefühle auslösen, weil – in den Worten des Kollektivs – Geschichte sich zwar nicht wiederholt, aber reimt.

6.5.4 Gefühle und Nationalsozialismus bzw. Austrofaschismus im Theaterstück

Auch beim Gefühlsausdruck im Stück hinsichtlich des Themas Austrofaschismus spielen die wahrgenommenen Parallelen zu heute eine Rolle: Letztere können das Spiel insofern nähren, als dass die im Heute empfundenen oder beobachteten Gefühle zum damaligen Kontext passen und die realistische Verkörperung des jeweiligen Charakters unterstützen können. So können zum Beispiel die Angst vor einem Rechtsruck oder die in sozialen Medien beobachtete Zerstörungswut in das Theaterspiel mitgenommen und dort ausgedrückt werden. Beim Gefühlsausdruck im Stück geht es viel um persönliche Vorstellungen und Interpretationen der Zeit des Austrofaschismus durch die Schauspieler:innen, die je nach Person unterschiedlich ausfallen können. Im Rahmen der Stückentwicklung wurden Gefühle zum Austrofaschismus bewusst erkundet und theatral ausgedrückt. Es ist davon auszugehen, dass die methodisch vielfältig gestalteten inhaltlichen Auseinandersetzungen mit der Zeit des Austrofaschismus erheblich zur Fähigkeit der Schauspieler:innen beitragen, sich ein lebendiges Bild der vergangenen Zeit zu machen, sich in die von ihnen verkörperten Figuren hineinzusetzen und entsprechende Gefühle zu entwickeln und auszudrücken. Angst und der Wille, im und durch das Stück mutig zu sein und Widerstand zu leisten, wurden während der Entstehungszeit unter anderem durch die Wahlerfolge der FPÖ verstärkt.

7. Resümee und Ausblick

7.1 Resümee

Hinsichtlich der Forschungsfrage können die zwei zugrundeliegenden Thesen für den Kontext theaterpädagogische Methoden mit Einschränkungen bestätigt werden. Folgende Aspekte scheinen Einfluss auf Gefühlsausdruck im Theaterspiel zu nehmen, wobei etwaige Stück- und Figurenentwicklungen, Proben und Aufführungen inbegriffen sind:

- Persönliche Betroffenheit hinsichtlich der bespielten Themen,
- persönliche Erfahrungen mit Gefühlsausdruck bzw. Zugang zu empfundenen Gefühlen,
- Freiwilligkeit/Zwang, positiver/negativer Bezug zum Theaterspiel,
- Zugang zum Spiel mit dem Körper: Gestik, Mimik, Körperhaltungen, etc.,
- Improvisationen/vorgegebenes Skript bzw. routiniertes Rollenspiel sowie
- Interaktionen mit dem Publikum/Mitspieler:innen bzw. Gruppendynamiken.

Was das Thema des Austrofaschismus bzw. Nationalsozialismus angeht, wird Gefühlsausdruck in (theatralen) Auseinandersetzungen durch folgende Aspekte beeinflusst:

- Familiärer Bezug zu Verfolgten bzw. Täter:innen,
- wahrgenommene Parallelen zur aktuellen, gesellschaftspolitischen Situation,
- Vorwissen über die jeweilige Zeit/Lebendigkeit der Vorstellungen der Vergangenheit,
- bereits erlebte Vermittlungsformen des Themas in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten sowie
- Selbstschutz- bzw. Verdrängungsstrategien.

Für die Anwendung theaterpädagogischer Methoden in historisch-politischen Bildungskontexten lassen sich je nach Format verschiedene Schlussfolgerungen ziehen. Allgemein haben Pädagog:innen hinsichtlich des Themas des Nationalsozialismus nur bedingt Einfluss: Hierbei hängt viel davon ab, welche persönlichen Bezüge die Teilnehmer:innen mitbringen. Insbesondere an das vorhandene Vorwissen kann angeknüpft werden, um dieses zu ergänzen und auszubauen. Was Gefühlsausdruck im Theaterspiel allgemein angeht, können grundlegende Übungen zu persönlich empfundenen Gefühlen, Theaterspiel und Körperarbeit sowie die Unterstützung improvisierter Interaktionen Gefühlsausdruck ermöglichen bzw. unterstützen.

Einmalige Workshops zum Thema Nationalsozialismus finden häufig an Schulen statt: Dann haben sich die Schüler:innen in den meisten Fällen nicht freiwillig für ihre Teilnahme entschieden, was zu Blockade- und Abwehrhaltungen führen kann. Zusätzlich bestehen in festen Klassenverbänden oft spezifische Gruppendynamiken, die bei einzelnen Personen Scham und Zurückhaltung, bei anderen Provokationen und Aggressionen bedingen können. Bei einer

freiwilligen Teilnahme an einem Workshop kann zwar von einem grundsätzlichen Interesse am Thema ausgegangen werden, es ist jedoch auch in diesem Fall oft nicht genügend Zeit verfügbar, um Übungen zu Gefühlsausdruck und Körperarbeit durchzuführen sowie nachhaltig Wissen über die historische Zeit zu vermitteln. Positiv kann wirken, dass im Rahmen von Workshops Improvisationen im Mittelpunkt stehen und sich Teilnehmer:innen einzelner Workshops meist nicht kennen, sich also ohne Vorbehalte begegnen und interagieren können. Auch die Erfahrung, zum ersten Mal Theater zu spielen und dabei ggf. Gefühle auszudrücken, kann einen direkten Zugriff auf Reflexionen zum Nationalsozialismus erleichtern. Gleiches gilt, wenn der Workshop Raum für erste historische Auseinandersetzungen bietet – dann könne der Zugang zu Gefühlen noch impulsiver möglich sein als nach der Entwicklung von Selbstschutz- und Verdrängungsstrategien. Dieser Punkt ist in pädagogischen Formaten auch mitzubedenken, um mögliche traumatische Erlebnisse durch das Erkunden womöglich erstmals empfundener Gefühle zu vermeiden. Dafür sollten insbesondere Theaterübungen freiwillig sein, jederzeit selbstständig unterbrochen werden können, möglichst genau erklärt sowie eng begleitet werden. Außerdem sollte ausreichend Raum für gemeinsame Reflexionen des Erlebten geschaffen werden, sowohl direkt nach der Übung als auch am Ende des Workshops.

Bei längeren Formaten wie einem mehrtägigen Seminar erscheint es je nach vorhandener Zeit sinnvoll, den Zugang zu eigenen Gefühlen sowie zu Körperarbeit und Theaterspiel in Übungen zu erkunden. Wissen zum Nationalsozialismus kann über längere Zeiträume hinweg vermittelt werden, auch im Austausch mit den Teilnehmer:innen, und anknüpfend an vorhandenes Vorwissen. Die begünstigenden Faktoren von Workshopformaten gelten auch für Seminare, wobei ein Mehr an verfügbarer Zeit förderlich für Gefühlsausdruck erscheint.

In Stückkonzeptionen wie im Fall von „widerSTADT“ sind die Voraussetzungen deutlich andere, wenn die Teilnehmer:innen bereits Erfahrungen mit Theaterspiel haben. Ist ein Stück zum Thema des Nationalsozialismus geplant, kann für Gefühlsausdruck dann förderlich sein, diesen durch Übungen zu erkunden und in der Konzeption Raum für improvisierte Interaktionen mit dem Publikum bzw. den Mitspieler:innen zu schaffen. Wie von den interviewten Schauspieler:innen umgesetzt, können tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzungen lebendige Vorstellungen der Zeit sowie Vergleiche mit dem Heute ermöglichen bzw. fördern. Da Konzeptionen sich meist über mehrere Monate ziehen, können innerhalb der Gruppe Konflikte und Dissense entstehen, die Gefühlsausdruck bedingen oder beeinflussen können.

Verschiedene theaterpädagogische Formate zum Thema des Nationalsozialismus haben gemeinsam, dass Möglichkeiten für Gefühlsausdruck stark davon abhängen, was Teilnehmer:innen an Erfahrungen und Vorwissen mitbringen und nicht durch Pädagog:innen

erzungen werden können. Entsprechend können Personen mit Affinität für Theater und Körperarbeit, die sich regelmäßig mit eigenen Gefühlen auseinandersetzen und historisches Vorwissen mitbringen, vermutlich deutlich mehr aus Theaterübungen mitnehmen als andere. Insbesondere in heterogenen Gruppen muss folglich darauf geachtet werden, gemeinsames Grundwissen zu schaffen und weniger erfahrenen Teilnehmer:innen einen Einstieg in körperliches Theaterspiel und Gefühlsausdruck zu ermöglichen. Je mehr Zeit im Rahmen außerschulischer Bildungsformate vorhanden ist, desto besser lässt sich dieser Anspruch umsetzen.

7.2 Ausblick

An mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit wurden ihre Einschränkungen und damit Potentiale für anknüpfende qualitative Forschungsarbeiten deutlich: So wäre es interessant, Teilnehmer:innen „regulärer“ theaterpädagogischer Formate der außerschulischen, historisch-politischen Bildung zu dem von ihnen wahrgenommenen Gefühlsausdruck in Theaterübungen zu interviewen, beispielsweise nach Workshops oder Seminaren. Im Rahmen theaterpädagogischer Methoden sind Teilnehmer:innen meist auch als aktives Publikum involviert: Entsprechend sind Publikumsbefragungen unmittelbar und/oder mit gewissem zeitlichen Abstand nach Theateraufführungen denkbar, um über Reflexionen der eigenen Gefühle im oder nach dem erlebten Stück ins Gespräch zu kommen. Auch teilnehmende Beobachtungen sind möglich, um den Einfluss von Theaterbesuchen auf Gefühlserleben und -ausdruck zu untersuchen.

Eine offene Frage der Arbeit bezieht sich auf die Möglichkeit der Entkoppelung des Gefühlsausdrucks von der eigenen Persönlichkeit bzw. vom Moment der Gefühlsempfindung: Ist es möglich, uns vollständig fremde oder entgegengesetzte Gefühle auszudrücken und diese aus bereits vergangenen Momenten ins Jetzt zu übersetzen? Können Gefühle überhaupt vollständig fremd sein oder tauchen sie unwillkürlich im Laufe des Lebens auf? Denkbare Forschungssettings für die Beantwortung dieser Fragen sind ausführliche Interviews zur Verbindung biografischer Erfahrungen mit Gefühlsausdruck und zu persönlichen Definitionen von als ungewohnt wahrgenommenen Gefühlen. Wie in dieser Arbeit deutlich wurde, sind in diesem Themenbereich gerade Schauspieler:innen interessante Interviewpartner:innen, da sie in der Regel Erfahrung mit dem Spielen von Gefühlen haben.

Eine weitere Frage stellt sich hinsichtlich des Themas des Nationalsozialismus: Womöglich ist insbesondere die Wahrnehmung aktueller gesellschaftspolitischer Parallelen Grund für Gefühlsausdruck in den entsprechenden Auseinandersetzungen. Ein langfristiges Forschungsprojekt könnte diese Verknüpfung im Heute durch Interviews untersuchen und letztere zum Beispiel in zehn Jahren mit den gleichen Gesprächspartner:innen wiederholen, unter dann veränderten politischen Bedingungen.

Literaturverzeichnis

- Allespach, Martin (2025): Gewerkschaftliche Bildung, in: Schroeder / Greef (Hrsg.), *Handbuch Gewerkschaften in Deutschland*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 211-230.
- Ballis, Anja / Gloe, Markus (2019): Von der „-Losigkeit“. Überlegungen zur Theorie einer Vermittlung von Holocaust und NS-Verbrechen, in: Ballis / Gloe (Hrsg.), *Holocaust Education Revisited*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-20.
- Benzler, Susanne (2015): Der Bezugspunkt der Erinnerung ist die Gegenwart. Historisch-politische Bildung heute, in: Begalke et al. (Hrsg.), *Der halbierte Rechtsstaat. Demokratie und Recht in der frühen Bundesrepublik und die Integration von NS-Funktionselementen*, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 303-321.
- Bernhardt, Markus (2021): Historisch-politische Bildung mit außerschulischen Bildungspartnern, in: *geschichte für heute*, Jg. 14, Nr. 2, S. 5-22.
- Bieri, Peter (2010): Wie wäre es, gebildet zu sein? (2005), in: Lessing / Steenblock (Hrsg.), *„Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...“ Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*, Freiburg im Breisgau: Verlag Karl Alber, S. 203-217.
- Bogner et al. (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens [online], <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [27.03.2026].
- Brandstätter et al. (2018): *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*, Berlin: Springer.
- Brauer, Juliane (2016): „Heiße Geschichte“? Emotionen und historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten, in: Willner et al. (Hrsg.), *Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur*, Münster: Waxmann, S. 29-44.
- Brauer, Juliane (2019): Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 95, Nr. 2, S. 272-283.
- Bubmann, Peter / Dickel, Hans (2014): Erinnerungskultur und ästhetische Bildung – zur Einführung, in: Bubmann / Dickel (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-9.

- Datler, Wilfried / Wininger, Michael (2018): Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven, in: Huber / Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313-333.
- Deck, Jan (2014): Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen, in: Primavesi / Deck (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 47-67.
- Derichs-Kunstmann, Karin (2011): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, in: Tippelt / von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 507-513.
- DGB Bildungswerk e.V. (2025): Geschichte und Erinnerung [online], <https://www.dgb-bildungswerk.de/politische-bildung/geschichte-und-erinnerung> [25.11.2025].
- Frevert, Ute (2018): Politische Bildung – mit Gefühl? [online], <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/266580/politische-bildung-mit-gefuehl/> [27.11.2025].
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2025): *Das qualitative Interview*, Wien: facultas.
- Gabriel, Regine (2008): Theaterprojekte [online], <https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42341/theaterprojekte/> [10.12.2025].
- Gloe, Markus / Oeftering, Tonio (2020): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Schnittmengen ausloten. Domänenspezifisches benennen!, in: Gloe / Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Kulturelle Bildung*, Baden-Baden: Nomos, S. 7-16.
- Göppel, Rolf (2018): Kultivierung positiver Emotionen als Bildungsauftrag?, in: Huber / Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 335-355.
- Gregor, Alina Paula (2024): *Performance und Irritation*, Bielefeld: transcript Verlag.
- GPA (2025): Geschichte der Österreichischen Gewerkschaftsbewegung. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart [online], <https://www.gpa.at/seminar/details?courseid=1014727> [04.12.2025].
- Hartmann et al. (2020): Multiperspektivische Forschung in Tanz, Theater und Performance, in: Timm et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 163-176.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hentschel, Ingrid (2009): Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit, in: Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 105-127.
- Heyl, Matthias (2013): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten, in: Brauer / Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress, S. 239-259.
- Heyl, Matthias (2020): „Silence is no longer here because of us“. Vom Recht, Bescheid zu wissen, in: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, Nr. 1, S. 74-88.
- Hoffelner, Alexander / Scheidl, Walter (2020): Theater der Unterdrückten – analog und digital! Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung, in: *Scenario*, Jg. XIV, Nr. 2, S. 76-95.
- Hoppe, Hans (2003): *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*, Münster: LIT Verlag.
- Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen, in: Huber / Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91-110.
- Huber, Matthias (2020): *Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huber, Matthias / Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotionen, in: Huber / Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-13.
- Juchler, Ingo (2020): Theater und Politische Bildung, in: Gloe / Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Kulturelle Bildung*, Baden-Baden: Nomos, S. 59-74.
- Kehrbaum, Tom (2023): Gewerkschaftliche Bildung als kritische Praxis gemeinschaftlichen Lebens – ein Modell für die politische Bildung?, in: Chehata et al. (Hrsg.), *Handbuch Kritische Politische Bildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 412-420.
- Kochinka, Alexander (2004): *Emotionstheorien. Begriffliche Arbeit am Gefühl*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Ludwig, Joachim / Thomsen, Sarah (2020): Bildungsprozesse von Teilnehmenden in Tanz-, Theater- und Performance-Projekten, in: Timm et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 265-278.

- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Münch, Daniel (2019): Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, in: Ballis / Gloe (Hrsg.), *Holocaust Education Revisited*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-108.
- Papenkort, Ulrich (2019): Bildung der Gefühle. Über die Rolle der Emotionen in der Erwachsenenbildung, in: *Erwachsenenbildung*, Jg. 65, Nr. 3, S. 100-103.
- Pearce, Andy (2020): Challenges, issues and controversies: The shape of „Holocaust education“ in the early twenty-first century, in: Foster et al. (Hrsg.), *Holocaust Education. Contemporary challenges and controversies*, London: UCL Press, S. 1-27.
- Plessow, Oliver (2019): A Quarter Century of Globalization, Differentiation, Proliferation and Dissolution? Comments on Changes in Holocaust Education Since the End of the Cold War, in: Ballis / Gloe (Hrsg.), *Holocaust Education Revisited*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-42.
- Primavesi, Patrick (2014): Stop Teaching! Theater als Laboratorium (a)sozialer Phantasie, in: Primavesi / Deck (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-45.
- Rüsen, Jörn (2015): *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*, Köln: Böhlau Verlag.
- Schluß, Henning (2010): Zur Bedeutung von ästhetischen Prozessen für eine Pädagogik des Gedenkens – Fünf Thesen, in: Bildungsverbund für die internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. (Hrsg.), *kunst – raum – erinnerung / Künstlerische und kulturpädagogische Strategien in KZ-Gedenkstätten*, Potsdam: Bildungsverbund für die internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V., S. 29-31.
- Schneider, Wolfgang (2009): Theater und Schule. Ein (Vor-)Wort zur kulturellen Bildung, in: Schneider, Wolfgang (Hrsg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 39-50.
- Schröder, Hendrik (2020): *Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schwendemann, Lisa (2019): Die Darstellung von Widerstand gegen das NS-Regime im zeitgenössischen Amateurtheater, in: Ballis / Gloe (Hrsg.), *Holocaust Education Revisited*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 311-323.

- Spahn et al. (2008): Lernen für die Gegenwart. Ein Ausblick [online], <https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42306/lernen-fuer-die-gegenwart/> [04.12.2025].
- Sting, Wolfgang (2009): Performance als Perspektive. Schultheater und Theaterpädagogik, in: Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 149-155.
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*, Berlin / Boston: de Gruyter.
- Tálos, Emmerich (2014): Das austrofaschistische Herrschaftssystem, in: *Austrofaschismus*, Talos / Neugebauer (Hrsg.), Wien: LIT Verlag, S. 394-420.
- Theurer et al. (2020): Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter. Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt, in: Timm et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 25-44.
- Timm et al. (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde, in: Timm et al. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*, Münster: Waxmann, S. 11-24.
- Turecek, Egon / Turecek, Martina (2017): In der Theaterpädagogik spielt die Emotion eine Hauptrolle, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, Jg. 33, Nr. 2, S. 153-160.
- Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung, in: Primavesi / Deck (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 139-154.
- Von Jorck, Gerrit (2023): Transformative gewerkschaftliche Bildung – ein Vergleich der Theorie der Arbeiterbildung und der Theorie transformativer Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Kierot et al. (Hrsg.), *Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 199-218.
- VÖGB (2025): Internationaler Holocausttag. KZ-Außenkommando Lochau [online], <https://www.voegb.at/seminar/details?courseid=1014224> [25.11.2025].

VÖGB / younion _ Die Daseinsgewerkschaft (2025): *Kompass Demokratie – Orientierung im ständigen Wandel. Bildungsprogramm 2026*, Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.

Warstat, Matthias (2019): Emotion und Theater. Performativität, Theatralität, in: Kappelhoff et al. (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin: J.B. Metzler, S. 410-415.

Anhang

Interviewleitfaden für Einzel- und Gruppengespräche

- Aufklärung nach Informationsblatt, ggf. Unterschrift zu informierter Einwilligung
- **Start der Audioaufnahme**
- Erläuterung des Forschungsprojektes:
 - Hintergrund: holocaust education & Theaterpädagogik
 - zentrales Interesse: Gefühlsausdruck in der holocaust education im Rahmen von theaterpädagogischen Maßnahmen möglich?
 - Übertragung auf „widerSTADT“: Gefühlsausdruck im Theaterspiel in einem Stück, das sich mit Austrofaschismus auseinandersetzt
 - Interviewfragen:
 - zwei Themen (Theaterspiel und Thema des Austrofaschismus) auf jeweils allgemeiner Ebene und Ebene von „widerSTADT“
 - persönliche und subjektive Wahrnehmungen zentral: Abgrenzung von gespielter Rolle, wenn möglich (Emotionen ausdrücken VS. spielen)

Leitfrage: Erzählaufforderung	Check: Wurde das erwähnt?
Teil 1 Ist das Theaterspiel für Dich ein Raum, in dem Du persönlich Gefühle ausdrücken kannst? Wenn ja, auf welche Art und Weise? - Drückst Du persönlich Gefühle im Rahmen von „widerSTADT“ aus? Wenn ja, auf welche Art und Weise?	- Text: inhaltliche Ebene - Gestik, Mimik, Stimme; körperliche Ebene - Verknüpfung mit der gespielten Rolle: Trennung („Du persönlich“) möglich? > Emotionen ausdrücken VS. spielen! - Improvisationen; Interaktionen mit Publikum in Einzelszenen - Interaktionen mit Mitspieler:innen in geplanten Szenen - Rolle der Gruppendynamik im Ensemble
Teil 2 Löst die Auseinandersetzung mit dem Austrofaschismus bzw. dem Nationalsozialismus Gefühle in Dir aus? Wenn ja, wie äu-	- Angst, Wut, Trauer - Aktualitätsbezug: FPÖ; 80 Jahre Jubiläum

ßern sich diese Gefühle? - Sind die Gefühle, die Du im Rahmen von „widerSTADT“ ausdrückst, mit dem Thema des Austrofaschismus bzw. des Nationalsozialismus verknüpft? Wenn ja, auf welche Art und Weise?	- Aktivismus, politische (Bildungs)Arbeit - Bezug zu eigener Biografie, Familie
Teil 3 Gibt es noch etwas Relevantes, das aus Deiner Sicht noch nicht angesprochen wurde? Willst Du noch irgendetwas sagen?	

- **Ende der Audioaufnahme**
- Feedback zum Gespräch?
- Protokollbogen ausfüllen lassen (freiwillige Angaben)
- ggf. offene Fragen klären: Kontaktaufnahme jederzeit möglich!
- persönliche Zusendung der Arbeit gewünscht?
- falls Arbeit veröffentlicht wird, bekommt Person von Öffentlichkeitsarbeit Bescheid
- nach Abschied: Protokollbogen fertig ausfüllen

Fragenkatalog für Expert:innengespräch

- Wie würdest Du das Stück zusammenfassen bzw. beschreiben?
- An welchem Punkt in Stückentwicklung und -aufführung befindet Ihr Euch als Kollektiv?
- Wann kam die Idee für das Stück zum ersten Mal auf? Wann war es fertig konzipiert?
- Wie viele Menschen waren an der Konzeption des Stücks beteiligt? Wie lief die Zusammenarbeit konkret ab, wie wurden Aufgaben verteilt?
- Wo wird das Stück aufgeführt? Warum an diesem Ort?
- Wie kam die Idee des Formats des Stationentheaters auf?
- Wie lief die Entwicklung der Figuren? Warum sind welche Rollen Teil vom Stück?
- Wie seid Ihr auf die Idee gekommen, Euch im Rahmen eines Stücks mit dem Austrofaschismus auseinanderzusetzen? Warum genau dieses Thema? Warum jetzt?
- Welche Themen werden aus Deiner Sicht insgesamt im Stück behandelt?
- Warum führt Ihr das Stück für Schulklassen auf? Wie habt es entsprechend adaptiert?
- Wie reagieren das erwachsene Publikum bzw. die Schulklassen bisher auf das Stück?