

Archivalische Quellen im Einsatz

Das Praxisprojekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“

Cord Arendes und Nils Steffen

Wenn von (Geschichts-)Wissenschaft „im Einsatz“ die Rede ist, so richtet sich der Blick zum einen auf die gezielte Einbindung wissenschaftlicher Expertise in politisches Handeln¹. Die weit verbreitete Vorstellung von in jedweder Hinsicht unabhängig und zugleich unpolitisch agierenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern steht aber nicht erst seit gestern zur Disposition. Dies zeigt sich nicht zuletzt bei der Aufarbeitung der Rolle geschichtswissenschaftlicher Institutionen und Akteurinnen und Akteure in der Zeit des Nationalsozialismus² und in der DDR³. Zum anderen richtet sich der Blick auf die historisch-politische Bildung und damit auf das weite Feld der Demokratieverziehung durch multiperspektivische Sichten auf die Vergangenheit⁴. Positiv zu beurteilen ist deshalb der „Einsatz“ archivalischer Quellen in der Lehre historisch arbeitender Disziplinen: Wie das Bei-

¹ Vgl. u. a. Edgar WOLFRUM, *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990*, Darmstadt 1999; Margaret MACMILLAN, *The Uses and Abuses of History*, London 2009; Hilmar SACK, *Geschichte im politischen Raum. Theorie – Praxis – Berufsfelder (Public History – Geschichte in der Praxis)*, Tübingen 2016, hier bes. S. 25–63.

² Vgl. Karen SCHÖNWÄLDER, *Historiker und Politik. Geschichtswissenschaft im Nationalsozialismus (Historische Studien, Bd. 9)*, Frankfurt a. M. [u. a.] 1992; Peter SCHÖTTLER, *Geschichtsschreibung als Legitimationswissenschaft 1918–1945*, Frankfurt a. M. 1997; *Deutsche Historiker im Nationalsozialismus*, hg. von Winfried SCHULZE/Otto Gerhard OEXLE, Frankfurt a. M. 1999; Ingo HAAR, *Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 143)*, Göttingen 2000.

³ Vgl. *Zwischen Parteilichkeit und Professionalität. Bilanz der Geschichtswissenschaft der DDR*, hg. von Konrad H. JARAUSCH, Berlin 1991; *Historische Forschung und sozialistische Diktatur. Beiträge zur Geschichtswissenschaft der DDR*, hg. von Martin SABROW und Peter Th. WALTHER (Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, Bd. 13), Leipzig 1995; Ilko-Sascha KOWALCZUK, *Legitimation eines neuen Staates. Parteiarbeiter an der historischen Front. Geschichtswissenschaft in der SBZ/DDR 1945 bis 1961*, Berlin 1997; Martin SABROW, *Das Diktat des Konsenses. Geschichtswissenschaft in der DDR 1949–1969 (Ordnungssysteme, Bd. 8)*, München 2001.

⁴ Vgl. Cord ARENDES, *Der lange Schatten der Politikwissenschaft. Historisch-politische Bildung zwischen Tradition und Neuorientierung, in: Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, hg. von Wolfgang HASBERG/Manfred SEIDENFUSS (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6), Berlin/Münster 2008, S. 63–83; Gerhard HIMMELMANN, *Leitbild Demokratieverziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen*, Schwalbach/Ts. 2006; Thomas HELLMUTH, *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2014.

spiel des Praxisprojektes „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“ für das geschichtswissenschaftliche Studium zeigt, lässt sich hier ein Bogen von einer eng an der Forschung ausgerichteten universitären Lehre und der aktiven Nutzung von Archivmaterial durch Studierende hin zum Schreiben von Demokratiegeschichte schlagen.

Der angedeutete Spannungsbogen wird im Folgenden in zwei Schritten aufgefächert: Der erste Teil dient sowohl der Skizze der veränderten Rahmenbedingungen universitärer Lehre in Folge der hochschulpolitischen Entwicklungen nach der Umsetzung der Bologna-Reform als auch der Vorstellung des Lehrformats Praxisprojekt. Dieses zielt auf die Integration Forschenden Lernens in das (Geschichts-)Studium. Im zweiten Teil wird an einem konkreten Fallbeispiel gezeigt, wie Archivmaterialien aus der Weimarer Republik sowohl bei der Konzeption als auch der Umsetzung einer szenischen Lesung für ein breites Publikum als historische Quellen produktiv genutzt werden konnten. Abschließend lotet der Artikel aus, welchen Beitrag das vorgestellte Praxisprojekt – als Kooperation der Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft - Public History am Historischen Seminar der Universität Heidelberg⁵, der Theaterwerkstatt Heidelberg⁶ und des Generallandesarchivs Karlsruhe⁷ – für eine Demokratiegeschichte der frühen Weimarer Republik zu leisten vermag.

Universitäre Lehre heute: Rolle und Definition von Praxisprojekten

Zuerst gilt es, den Hintergrund für das Praxisprojekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“, einer Kombination aus geschichtswissenschaftlicher Lehrveranstaltung und szenischer Lesung, zu skizzieren. Hierbei sind sowohl formale als auch didaktisch-pädagogische Aspekte zu berücksichtigen: Zum ersten Bereich gehören unter anderem die allgemeinen hochschul- und bildungspolitischen (bzw. gesellschaftlichen) Zielvorgaben für ein universitäres (Geschichts-)Studium, zum zweiten Bereich zählen die Ansätze, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, die den inhaltlichen Rahmen für eine Integration dieser Vorgaben in den Alltag des Studiums bilden.

⁵ Weitere Informationen unter der URL <http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegek/histsem/mitglieder/arendes.html> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

⁶ Weitere Informationen unter der URL <http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

⁷ Weitere Informationen unter der URL <https://www.landesarchiv-bw.de/web/47245> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

Der politische Wunsch nach Beschäftigungsfähigkeit und sein Niederschlag in den Curricula

Ein wichtiger Aspekt der Harmonisierung des Europäischen Hochschulraumes, zumeist kurz als Bologna-Prozess⁸ bezeichnet, war von Beginn an die Entwicklung und Diskussion von Maßnahmen, die in der Lage sind, eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability der Studierenden zu gewährleisten⁹. Diese soll sich weniger in einer gezielten Berufsvorbereitung abbilden, sondern verweist auf die „proaktive Rolle“ von Hochschulen bei der „Entwicklung von Studienprogrammen, welche die akademische Qualität mit Voraussetzungen für dauerhafte Beschäftigungschancen kombinieren“¹⁰. Vor allem in Deutschland ist dieser Aspekt wiederholt mit einer rein auf den Arbeitsmarkt zielenden Ausrichtung geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge gleichgesetzt und als eine neue Form der Marktorientierung kritisiert worden¹¹. Positiv bzw. weniger dogmatisch betrachtet, geht es um die Anschlussfähigkeit wissenschaftlichen Forschens während des Studiums an den gesellschaftlichen Alltag – ohne dass die akademische Qualität der Ausbildung hierunter leidet. Zu berücksichtigen ist zudem, dass – eine Erkenntnis nicht erst der letzten beiden Jahrzehnte – ein überwiegender Teil der Studierenden keine Beschäftigung in der Wissenschaft, sondern im außerwissenschaftlichen Bereich anstrebt¹².

In den letzten Jahren hat es vor diesem Hintergrund wiederholt Versuche gegeben, Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker in eigenen Überblickswerken vorzustellen¹³. Das Kapitel „Geschichte als Beruf“ ist zudem zu einem „must

⁸ Vgl. Johanna WITTE, Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48 (2006), S. 21–27.

⁹ Weiterführende Informationen zur Genese und Umsetzung der Employability-Maßnahmen im europäischen Hochschulraum unter der URL <http://www.ehea.info/pid34423/employability.html> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

¹⁰ Vgl. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag („Hochschuleinrichtungen und Studierende“) unter der URL http://media.ehea.info/file/2001_Prague/44/9/2001_Prague_Communique_German_553449.pdf (letzter Zugriff am 20.3.2018).

¹¹ Vgl. u. a. Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, hg. von Jürgen KAUBE, Berlin 2009; DERS., Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems, Springe 2015.

¹² Vgl. Matthias MIDDELL, Historischer Unterricht in Deutschland. Expansionskrisen und universitäre Reformen im diachronen Vergleich: Kaiserreich, DDR und aktuelle Reformdebatte in der Bundesrepublik, in: Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich, hg. von Gabriele LINGELBACH, München 2006, S. 155–192.

¹³ Vgl. z. B. Berufe für Historiker, hg. von Margot RÜHL, Darmstadt 2004; Mareike MENNE, Berufe für Historiker. Anforderungen, Qualifikationen, Tätigkeiten (Geschichte studieren, Bd. 2), Stuttgart 2010, sowie zuletzt die UTB-Reihe Public History – Geschichte in der Praxis, hg. von Stefanie SAMIDA und Irmgard ZÜNDORF.

have“ in der geschichtswissenschaftlichen Einführungsliteratur avanciert¹⁴. Wie aber die Beschäftigungsfähigkeit in die Inhalte und Formate der tagtäglichen Ausbildung von Historikerinnen und Historikern jenseits des Verweises auf übergreifende bzw. überfachliche Kompetenzen integriert werden könnte, ist in der Geschichtswissenschaft bisher kaum oder gar nicht diskutiert worden: Hinsichtlich der Methoden geschichtswissenschaftlichen Arbeitens gibt es keinen Spielraum. Diese sind auf die unterschiedlichen Epochen, Räume und spezielle historische Interessenschwerpunkte gleichermaßen anzuwenden. Und hinsichtlich der Lehrinhalte ließe sich allenfalls konstatieren, dass zeitgeschichtliche Fragestellungen über eine höhere Anschlussfähigkeit in geschichtskulturellen Institutionen verfügen¹⁵. Als Königsweg zu einer größeren Praxisorientierung hat sich in letzter Zeit die intensive Beschäftigung mit Lehrformaten herausgeschält. Und auch dieses Feld steht in einer engen Verbindung zu den Prämissen des Bologna-Prozesses.

Die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes zielte auf die länderübergreifende Vergleichbarkeit der Studiengänge und Studienabschlüsse (Bachelor, Master, Diploma Supplement) sowie der Studienleistungen (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System). Die nationalen Hochschulsysteme bevorzugen aber jeweils bestimmte Lehrveranstaltungs- bzw. Kurstypen. Diese unterscheiden sich weniger nach ihrer Benennung: Zu den gängigen Typen zählen länderübergreifend Vorlesungen, Seminare, Übungen und Kolloquien. Hinzu treten persönliche Gespräche, in denen ein Forschungsthema in Absprache von Lehrenden und Studierenden entwickelt und umgesetzt wird¹⁶. Größere Unterschiede ergeben sich dagegen hinsichtlich der Rahmenbedingungen der universitären Lehre: bezüglich des Curriculums (Inhalte und Studienpläne), der Unterrichtsmaterialien, der Prüfungsformate (Essay oder wissenschaftliche Hausarbeit), der Lehrstile, Lernformen und Lehrziele (wissenschaftliche und/oder berufspraktische Fertigkeiten, Persönlichkeitsbildung) und last but not least der didaktischen Herangehensweisen¹⁷. Institutionelle Rahmenbedingungen setzen einerseits Grenzen, eröffnen andererseits den auf ganz unterschiedliche Art und Weise in sie eingebundenen Akteurinnen und Akteuren zugleich immer auch Freiräume.

¹⁴ Vgl. u. a. Gabriele LINGELBACH/Harriet RUDOLPH, *Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg*, Wiesbaden 2005, S. 225–253; Hilke GÜNTHER-ARNDT, *Geschichte als Beruf*, in: *Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf*, hg. von Gunilla BUDE/Dagmar FEIST/DERS., Berlin 2008, S. 32–50.

¹⁵ Vgl. z. B. Kapitel IV. *Zeitgeschichte als Beruf*, in: Gabriele METZLER, *Einführung in das Studium der Zeitgeschichte*, Paderborn [u. a.] 2004, S. 305–335; Kapitel 6. *Erinnern und Gedenken als kulturpolitisches Handlungsfeld und Berufsfeld*, in: SACK (wie Anm. 1), S. 75–130.

¹⁶ Vgl. Gabriele LINGELBACH, *Universitäre Geschichtslehre heute. Annäherungen an einen internationalen Vergleich*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61 (2010), S. 84–101, hier S. 88 f.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 89–94.

Lehrformate dienen dazu, einen wissenschaftlichen Diskurs anzuregen. An diesem sollten die Studierenden selbst aktiv beteiligt sein bzw. sollte der Lernprozess insgesamt gezielt zu einer Aktivierung der Studierenden beitragen. Der Bologna-Prozess hebt diesbezüglich nochmals den wichtigen Wechsel vom Lehren zum Lernen bzw. von einem lehrerzentrierten zu einem lernerzentrierten Ansatz hervor¹⁸. Gleichzeitig wird sowohl in wissenschafts- und bildungspolitischen Papieren als auch in den Leitsätzen vieler Hochschulen heute ein größerer Wert auf erstens eine höhere Kompetenz der Studierenden hinsichtlich praxisorientierter Problemlösungen sowie zweitens eine aktivere studentische Beteiligung an der Forschung von einem möglichst frühen Studienzeitpunkt an gelegt¹⁹. Damit ist der Hintergrund der aktuellen Versuche, Praxisprojekte nicht nur in der Theorie einzufordern, sondern auch in den Curricula geisteswissenschaftlicher Fächer zu verankern und in der Lehre praktisch umzusetzen, hinreichend skizziert.

Praxisprojekte als Lehrformat

Den entscheidenden Ansatzpunkt für Strategien der innovativen Weiterentwicklung bieten also die Lehrformate. Aber auch die Diskussion über Lehrformate stellt kein neues Thema dar: Ernst Bernheim beispielsweise hat sich bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts intensiv mit der Bedeutung der Selbsttätigkeit der Studierenden, der Rolle der Übungen und Seminare und den Arten der Lehre (inklusive angeleiteter Gruppenarbeit) in der Geschichtswissenschaft auseinandergesetzt²⁰. Ansätze der Projektarbeit finden sich auch in den hochschulreformatori-

¹⁸ Vgl. Johannes WILDT, „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, hg. von Holger EHLERT/Ulrich WELBERS, Düsseldorf 2004, S. 168–178; Ulrich WELBERS, The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels, in: The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, hg. von DEMS./Olaf GAUS (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116), Bielefeld 2005, S. 357–365.

¹⁹ Als dritter komplementärer Aspekt wird in vielen Fällen die Möglichkeit angeführt, selbst forschend zu lernen und zu lehren. Vgl. beispielsweise für die Universität Heidelberg das entsprechende Mission Statement sowie die Skizzen ausgewählter Lehr-/Lern-Formate zur forschungsorientierten Hochschullehre unter der URL <https://www.uni-heidelberg.de/lehre/praxis/fo.html> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

²⁰ Vgl. Ernst BERNHEIM, Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft. Mit Beispielen von Anfängerübungen und einem Studienplan, Leipzig 1907; es handelt sich hierbei um die deutlich erweiterte Ausgabe von: DERS., Entwurf eines Studienplans für das Fach Geschichte und die damit verbundenen Nebenfächer, Greifswald 1901. Zur Einordnung vgl. Mircea OGRIN, Ernst Bernheim (1850–1942). Historiker und Wissenschaftspolitiker im Kaiserreich und in der Weimarer Republik (Pallas Athene, Bd. 40), Stuttgart 2012, S. 245–256.

schen Debatten der 1970er Jahre²¹. Darüber hinaus ist das Format in letzter Zeit erneut in den Fokus geschichtsdidaktischer und geschichtswissenschaftlicher Überlegungen gerückt²². Einer der Gründe für diese Renaissance der Projektlehre liegt in den Folgen des Bologna-Prozesses: Zwar wird eine Etablierung der Projektlehre in den Curricula durch die zum Teil sehr engen Vorgaben nicht grundsätzlich begünstigt, gleichzeitig hat der Reformdruck vielerorts aber dazu geführt, dass Lehrformate wie Praxisseminare zumindest getestet werden.

Was genau verbirgt sich nun – als theoretisches Konzept wie in der praktischen Umsetzung – hinter dem Lehr-/Lernformat der Praxisprojekte? Lehren und Lernen an Hochschulen sollen eng(er) mit der Forschung bzw. dem eigenen Forschen verbunden werden²³. Für dieses Ziel sind aktuell eine Reihe von unterschiedlichen Begriffen im Umlauf²⁴. Vielfach wird der Begriff „Forschendes Lernen“ benutzt. Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Huber geht von der Prämisse aus, dass die unterschiedlichen Ansätze bezüglich bestimmter „Grundintentionen miteinander verwandt sind: an den Studierenden orientiert, auf *deep level learning* gerichtet, zumeist in gegenüber traditioneller Lehre innovativen Formen durchgeführt und auf problemorientiertes oder projektförmiges Arbeiten angelegt sind, sich aber im Blickwinkel auf und in der Art der Teilnahme an Forschung unterscheiden“²⁵.

²¹ Vgl. z. B. für die Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg Thorsten LOGGE, *Vergessene Lehren? Ansätze zur Projektarbeit in der Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg in den 1970er Jahren*, in: Ulrike SENGER/Yvonne ROBEL/DESS., *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven (Doktorandenbildung neu gestalten, Bd. 5)*, Bielefeld 2015, S. 32–47.

²² Vgl. u. a. Beate STURM/Karl Heinz SCHNEIDER, *Chancen und Probleme projektorientierter Arbeit mit Studierenden. Konzeption und Umsetzung einer historischen Ausstellung*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61 (2010), S. 102–111; Andreas BIHRER, *Natürlich, eine alte Handschrift. Forschendes Lernen in der Geschichtswissenschaft*, in: *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, hg. von Ludwig HUBER/Julia HELLMER/Friederike SCHNEIDER (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Praxisanregungen, Bd. 10), Bielefeld 2009, S. 70–78; Eva SCHÖCK-QUINTEROS/Nils STEFFEN, *„Aus den Akten auf die Bühne“ – Studierende erforschen „Eine Stadt im Krieg“*. Ein geschichtswissenschaftliches Crossover-Projekt zwischen Forschung, Lehre und Theater, in: *Forschendes Lernen als Profilerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*, hg. von Ludwig HUBER/Margot KRÖGER/Heidi SCHELHOWE (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Praxisanregungen, Bd. 16), Bielefeld 2013, S. 195–209, sowie zuletzt die Beiträge in: SENGER/ROBEL/LOGGE (wie Anm. 21).

²³ Zu den Zielen von Praxisprojekten zählt u. a. der Erwerb wissenschaftlicher Handlungskompetenzen für eine Vielfalt an Tätigkeitsfeldern. Im Zeichen der *Employability* betonen sie aber auch die „Berufsqualifikation“ und den „Erwerb von Schlüsselkompetenzen“.

²⁴ Eine übergreifende Definition hat sich bisher aber nicht herausgebildet. Vgl. Ludwig HUBER, *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*, in: *Das Hochschulwesen* 62 (2014), S. 22–29.

²⁵ Ebd., S. 23.

Im Mittelpunkt, so lässt sich hier folgern, stehen also weniger die Ergebnisse, sondern vielmehr die (Arbeits-)Prozesse, die stattgefunden haben, um zu diesen Ergebnissen zu gelangen. Neben den gesicherten Forscherkenntnissen geraten so auch Fragestellungen, Annahmen, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, kurz: die aktive Teilhabe von Studierenden an der Wissensgewinnung, in den Blick. Forschungsprozesse umfassen eine Reihe verschiedener Aspekte: Sie sind immer auch als Lernprozesse zu verstehen²⁶. Praxisprojekte sind aber nicht nur Lern-, sondern auch Erfahrungsorte. Wenn man sie zudem als soziale Praxis versteht, so rückt die Perspektive der Studierenden, das heißt der Lernenden, sichtbar in den Vordergrund²⁷.

Die entsprechenden Forschungsdiskussionen in unterschiedlichen Fächern sollen an dieser Stelle nicht rekapituliert werden. Wichtig für die Planung und Umsetzung von Praxisprojekten in der Geschichtswissenschaft ist, dass sich zumindest einige notwendige Kriterien hinsichtlich der Merkmale Inhalt, Form und didaktischer Ansatz formulieren lassen. Anregungen zum Inhalt des Lehrformates kommen zumeist aus Feldern oder von Akteurinnen und Akteuren, die außerhalb der engen akademischen Sphäre liegen bzw. agieren. Praxisprojekte basieren auf einer Kombination wissenschaftlichen und praktischen Arbeitens und finden in der Regel in direkter Kooperation mit Dritten statt. Zu dieser Gruppe zählen zum einen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Fächer, das heißt, die Kooperation erfolgt über disziplinäre Grenzen hinweg²⁸. Zum anderen erstreckt sie sich auf Expertinnen und Experten, deren Tätigkeitsfelder außerhalb der Grenzen des Hochschul- und Wissenschaftssystems liegen. Die Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Forschungsprojekt ist hierbei keine Frage der Rhetorik. Ganz im Gegenteil bildet sie ein unabdingbares Element der Planung und Durchführung der Projekte.

Doch zurück zur Beschäftigungsfähigkeit: Die Bedeutung von Projekten und damit arbeitsteiliger Spezialisierung und temporärer Teambildung hat in den letzten Jahren auf nahezu allen Arbeitsfeldern ständig zugenommen. Bei Praxisprojekten handelt es sich schließlich um spezielle Lehrformate, das heißt in der Regel ein- oder zweisemestrige Seminare, die teilweise ohne feste Form als selbstorgani-

²⁶ Für eine ausführliche Diskussion des Themas vgl. Ludwig HUBER, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: DERS./HELLMER/SCHNEIDER (wie Anm. 22), S. 9–35.

²⁷ Zu fragen wäre hier, wie jeweils das „Bewegen“ in einem pädagogisch und/oder didaktisch vorstrukturierten Raum beschrieben und analysiert werden kann. Vgl. Christian MEHR, „Dingsda, Schornsteine, das sagt alles, was es ist“. Über die Bedeutung baulicher Überreste in Gedenkstätten als außerschulischen Erfahrungsorten, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67 (2016), S. 323–336.

²⁸ Für eine ausführliche Diskussion der Begriffe „Interdisziplinarität“ und „interdisziplinäre Kompetenzen“ vgl. Sebastian LERCH, Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung, Münster/New York 2017; siehe auch die Beiträge in: Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten, hg. von Carmen SCHIER/Elke SCHWINGER, Bielefeld 2014.

sierte Arbeitsprozesse verlaufen²⁹. Zusammengefasst liegt das Augenmerk somit auf dem Lernen innerhalb eines Forschungsprozesses – und dieser beinhaltet neben Bezügen zur Praxis immer auch die Frage nach der Vermittlung bzw. öffentlichen Kommunikation der Ergebnisse. Aus didaktischer Sicht lässt sich deshalb auch von der gemeinsamen Erzielung eines verwertbaren wissenschaftlichen Produktes bzw. eines „handfesten“ Ergebnisses in einem Prozess der Kompetenzentwicklung sprechen³⁰.

Praxisprojekte an der Heidelberger Professur für Public History

Wie gestalten sich Praxisprojekte im konkreten Alltag von Forschung und Lehre? Die Forschungstätigkeit von Studierenden war bislang entweder sehr eng an die Erstellung von Seminar- und Abschlussarbeiten geknüpft oder fand als Begleitung der aktuellen Forschung der Lehrenden statt. Praxisprojekte setzen einen völlig anderen Schwerpunkt: In ihnen sollen die Studierenden selbst erste authentische Forschungserfahrungen machen. Sie sollen durch Teilnahme an diesem Lehrformat die Chance erhalten, die Entstehung wissenschaftlicher Produkte als Prozess zu verstehen, in diesen Prozessen wissenschaftliche Neugier zu entwickeln und so möglichst früh im Verlauf des Geschichtsstudiums eigene Forschungsinteressen zu erkennen. Zudem bieten Praxisprojekte im geschützten Rahmen die Möglichkeit des Ausprobierens und Scheiterns. Diese Ziele sollen auch im Rahmen der Lehre der Heidelberger Professur für Angewandte Geschichtswissenschaft - Public History erreicht werden³¹.

Das Format Praxisprojekt ist fester Bestandteil des Lehrangebotes der Professur: In den letzten Jahren waren zum Beispiel Studierende eines Hauptseminars an der Konzeption und Umsetzung einer lokalgeschichtlichen Ausstellung beteiligt³² oder haben sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit dem Heidelberger Philosophenweg als touristischem Ort beschäftigt³³. In Übungen wurden von Studie-

²⁹ Da die Arbeitsergebnisse der Studierenden in Form gemeinsam entwickelter Produkte (u. a. Blog, Website, Broschüre, Ausstellung) vorliegen und nicht in allen Fällen für die abschließende Benotung individualisiert werden können, weichen die Prüfungsverfahren teilweise von den Standardfällen Klausur und/oder Hausarbeit ab.

³⁰ Vgl. zur Einordnung Ralf SCHNEIDER/Johannes WILDT, Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung, in: HUBER/HELLMER/SCHNEIDER (wie Anm. 22), S. 53–68.

³¹ Für erste programmatische Überlegungen vgl. Cord ARENDES/Angela SIEBOLD, Historisch forschen – professionell vermitteln. Ziele und Herausforderungen einer universitären Public History in Heidelberg, in: SENGER/ROBEL/LOGGE (wie Anm. 21), S. 105–116.

³² Hauptseminar und Ausstellung „Eine Stadt bricht auf. Heidelbergs wilde 70er“, in Kooperation mit dem Kurpfälzischen Museum der Stadt Heidelberg und dem Verlag „Das Wunderhorn“ (Wintersemester 2013/14). Vgl. Cord ARENDES, Editorial, in: „Eine Stadt bricht auf“. Heidelbergs wilde 70er, Zeitung zur gleichnamigen Ausstellung im Kurpfälzischen Museum der Stadt Heidelberg, 16. Mai bis 21. September 2014, Heidelberg 2014, S. 2.

³³ Hauptseminar und Projektwerkstatt „Historische Wissensorte in Heidelberg – Projekt-

renden Besucherbefragungen zu überregionalen Kulturfestivals durchgeführt³⁴. Theoretische Vorarbeiten wurden zudem im Rahmen des aus dem Innovations- und Qualitätsfonds des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten Programms „Willkommen in der Wissenschaft“ an der Universität Heidelberg – ebenfalls gemeinsam mit einer Gruppe Studierender – geleistet³⁵.

Die Studierenden sind in Praxisprojekten jeweils aktiv an den einzelnen Stufen des Forschungsprozesses beteiligt. Sie erlernen die Methoden historischer Forschung und erwerben forschungspraktische Fähigkeiten durch die Recherche von Quellen und die Arbeit mit ihnen, durch die Befragung von Zeitzeuginnen und -zeugen oder durch die Sondierung historischer Materialien und Dokumente. Aktive Partizipation steht in diesem Lehrformat an der Stelle passiver Rezeption. Das Geschichtsstudium zielt so nicht allein auf eine eigenständige wissenschaftliche Analyse eines Themas, sondern zugleich auch auf die Erarbeitung von Vermittlungsformaten – in Abhängigkeit vom jeweiligen Zielpublikum und den Formen der medialen Aufbereitung. Hinzu tritt darüber hinaus noch die Reflexion der gesellschaftlichen Relevanz des wissenschaftlichen Projektes und der Grenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit historischen Thematiken im Allgemeinen.

Welche Kompetenzziele und Kompetenzentwicklungsprozesse können durch Praxisprojekte erreicht werden? Zum einen erlernen die Studierenden auf diesem Weg das Handwerkszeug, welches sie zur historischen Forschungsarbeit überhaupt erst befähigt. Neben einer kritischen Selbstreflexion werden sie außerdem für Praxistätigkeiten (unter anderem in Verlagen, Museen oder Geschichtsagenturen) zumindest umfassend sensibilisiert und vorbereitet. Ein Studium beispielsweise der Museumswissenschaft oder ein Volontariat in einem Verlag kann durch Praxisprojekte gleichwohl nicht ersetzt werden. In deren Mittelpunkt steht nicht eine Art der Berufsausbildung, sondern eine Professionalisierung im eigenen wissenschaftlichen Arbeitsfeld – auch wenn als Nebenprodukt Kontakte zwischen Studierenden und potenziellen Arbeitgebern im außeruniversitären Bildungsbereich, in öffentlichen Einrichtungen oder im privaten Sektor entstehen (Stichwort „Netzwerkbildung“).

Stattdessen führt die Verzahnung von Forschungspraxis und der Vermittlung historischen Wissens in außeruniversitären Bezügen zu einem professionalisierten

werkstatt Philosophenweg“ in Kooperation mit dem Forschungsdezernat (Wissensaus-tausch) und dem Bauamt der Stadt Heidelberg (Wintersemester 2014/15).

³⁴ Übung und Besucherbefragung zum 5. Fotofestival Mannheim-Ludwigshafen-Heidelberg: „Grenzgänge. Magnum: Trans-Territories“ (Wintersemester 2013/14) sowie zum 6. Fotofestival Mannheim-Ludwigshafen-Heidelberg „[7P] – [7] Orte [7] Prekäre Felder“ (Wintersemester 2015/16), jeweils in Kooperation mit dem Fotofestival Mannheim-Ludwigshafen-Heidelberg und dem Kulturamt der Stadt Mannheim.

³⁵ Übungen „Das Geschichtsstudium als Wissenschaftsprojekt“ (Sommersemester 2014) und „Portfolio Geschichtsstudium“ (Wintersemester 2014/15). Vgl. den Projektbericht unter der URL https://www.uni-heidelberg.de/md/zentral/lehre/praxis/170111_abschlussbericht_wiwi_8.pdf (letzter Zugriff am 20.3.2018).

disziplinären Rollenverständnis: Die Studierenden agieren bzw. fühlen sich nicht in erster Linie als Lernende, sondern sehen ihre Rolle als Forschende bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Das Denken und Arbeiten in konkreten Projektzusammenhängen fördert zudem kooperatives wissenschaftliches Handeln und gemeinsames Forschen. So hilft zum Beispiel der Ansatz des Teamteachings, Akteurinnen und Akteure aus verschiedenen Disziplinen und/oder mit unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründen bei der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungsansätzen mit Studierenden zusammenzubringen. Praxisprojekte eröffnen im Studienverlauf wichtige Freiräume: Offenes, kreatives und zum Teil auch intuitives Arbeiten unter der Prämisse des forschungsbasierten Lernens in der Praxis fördert weitaus besser als andere Formate der Lehre ein gesteigertes Selbstbewusstsein aller Beteiligten³⁶ und somit auch das Bewusstsein Studierender der Geschichtswissenschaft, so früh wie möglich im Studienverlauf eigenständig als Forscherinnen und Forscher zu agieren.

Das Praxisprojekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – lästige Ausländer“ in der Weimarer Republik“

Welche Folgen die Prämissen, die in den vergangenen Abschnitten skizziert worden sind, für ein konkretes Praxisprojekt haben, ist nun Gegenstand eines Fallbeispiels. Das Projekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – lästige Ausländer“ in der Weimarer Republik“ sowie die korrespondierenden Lehrveranstaltungen zeigen exemplarisch, wie Archivmaterialien sowohl bei der Konzeption als auch der Umsetzung einer szenischen Lesung für ein breites Publikum als historische Quellen produktiv genutzt werden können.

Ein Praxisprojekt und seine Vorgeschichten

Studentische Forschung im Theater zu vermitteln, ist ein Ansatz, der vor nunmehr über zehn Jahren mit der Bremer Projektreihe „Aus den Akten auf die Bühne“ entwickelt wurde und dort seitdem erfolgreich durchgeführt wird³⁷. Herzstück der Praxisprojekte ist die eigenständige Forschung zu bislang kaum untersuchten Themen der Regionalgeschichte, die in einem zweiten Schritt von einem örtlichen Theater inszeniert wird. Auf der Bühne werden ausschließlich historische Quellen präsentiert, die Darstellung ist auf ein Minimum reduziert und setzt vor allem auf die historische Sprache der Quellen. Die Studierenden übernehmen die Recherche und Analyse; ihre Ergebnisse werden in Begleitpublikationen veröffentlicht. An der Inszenierung selbst wirken sie nicht mit.

³⁶ Vgl. Mark N. PHILLIPS, Interdisziplinarität als Vehikel für Kreativität und Innovation, in: SCHIER/SCHWINGER (wie Anm. 28), S. 95–105.

³⁷ Das Projekt „Aus den Akten auf die Bühne“ ist online präsent unter der URL <http://www.sprechende-akten.de> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

Ausgehend von diesem erprobten Konzept und dem Kontakt nach Bremen, ergab sich für das Heidelberger Projekt eine Kooperation mit produktivem inhaltlichen Austausch. Anlass der Zusammenarbeit waren ein Gespräch Ende 2015 – also in einem Zeitraum, in dem besonders viele Geflüchtete nach Deutschland kamen – und die gemeinsame Feststellung, dass eine historische Aufarbeitung von Fluchterfahrungen unter besonderer Berücksichtigung des Ankommens, der (stereotypen) Wahrnehmung und der Integration ein wichtiges Thema sei. Schnell war ein Untersuchungszeitraum ausgemacht: die Weimarer Republik. Rund zehn Millionen Menschen waren nach dem Ersten Weltkrieg in Europa auf der Flucht. Unter ihnen befanden sich zahlreiche sogenannte Ostjuden, also Menschen jüdischen Glaubens, die vor politisch-gesellschaftlicher Exklusion und gewaltsamen Pogromen aus ihren ost-, ostmittel- und südosteuropäischen Heimatländern in Richtung Westen flohen. Viele von ihnen wollten in die USA immigrieren. Dies war keine neue Entwicklung: Seit dem Beginn gewalttätiger Übergriffe auf die jüdische Bevölkerung Russlands in den 1880er Jahren zog es viele Familien in die Fremde³⁸. Als die Vereinigten Staaten nun jedoch eine verstärkte Quotierung zur Maxime ihrer Einwanderungspolitik machten, wurde die Fluchtroute über die deutschen Auswandererhäfen Hamburg und Bremerhaven für die meisten de facto zur Sackgasse. Viele Jüdinnen und Juden strandeten in Deutschland. Neben den Hafenstädten sah sich vor allem Berlin als zentraler europäischer Verkehrsknotenpunkt mit Tausenden Geflüchteten konfrontiert, die sich vor Ort unter ärmlichsten Bedingungen vor allem im Scheunenviertel niederließen³⁹. Die deutschen Staaten wurden von einer Durchgangsstation zu einer möglichen neuen Heimat. Einige Tausend „Ostjuden“ siedelten auch in die Republik Baden über, in der Hoffnung, sich dort ein neues Leben aufbauen zu können. Doch Deutschland war zu diesem Zeitpunkt von den Folgen des Ersten Weltkriegs gezeichnet: Es fehlte an Nahrung, Wohnungen und Arbeitsplätzen. Die „Ostjuden“ kamen an in einem Land, das nach „Schuldigen“ suchte und sie vielfach in der jüdischen Bevölkerung zu finden glaubte. Die jüdischen Geflüchteten waren in der Frühphase der Weimarer Republik also weitgehend unerwünscht.

³⁸ Grundlegend zum Thema: Ulrich HERBERT, *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*, München 2001; Trude MAURER, *Ostjuden in Deutschland 1918–1933*, Hamburg 1986; Jochen OLTMER, *Migration und Politik in der Weimarer Republik*, Göttingen 2005; Christiane REINECKE, *Grenzen der Freizügigkeit. Migrationskontrolle in Großbritannien und Deutschland, 1880–1930*, München 2010; Kristina HEIZMANN, *Fremd in der Fremde. Die Geschichte des Flüchtlings in Großbritannien und Deutschland, 1880–1925*, Konstanz 2015, online unter der URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-294538> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

³⁹ Vgl. Berlin Transit. Jüdische Migranten aus Osteuropa in den 1920er Jahren, Göttingen 2012; Ludger HEID, *Berliner Luft. Ostjuden in der deutschen Hauptstadt der Weimarer Jahre*, in: *Jüdische Allgemeine* vom 23.07.2012, online unter der URL <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/13589> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

Auf der Grundlage dieser historischen Entwicklung machte es sich das gemeinsame Projekt in Heidelberg und Bremen zur Aufgabe, die Fluchtbedingungen und -auswirkungen in der Republik Baden und den Hansestädten Bremen und Hamburg nach dem Ersten Weltkrieg zu untersuchen. Als Leitfragen für die drei entstehenden Praxisprojekte wurden vereinbart: Wer ist „nützlich“ und darf bleiben? Wer ist – auch im juristischen Sinne – „lästig“ und muss gehen? Und: Wie (über-)lebt man in einem Land, in dem man unerwünscht ist? Oder aus der Perspektive der Bevölkerung: Wie reagierten die deutsche Gesellschaft und die Behörden des ersten demokratischen Staates in Deutschland auf die Geflüchteten?

Primäres Ziel und „Produkt“ des Praxisprojekts war die szenische Lesung. Sie war als Format gesetzt, denn das Format beinhaltet einige Elemente, die für die geschichtswissenschaftliche Arbeit von Bedeutung sind: Im Fokus der szenischen Lesung steht der gelesene Text, also das Zeitzeugnis. Zeitzeugnisse vermitteln einen authentischen Eindruck von der Sprache der Zeit. Sie ermöglichen Einblicke in das Sprechen, Handeln und Denken der Akteurinnen und Akteure. Und damit garantieren sie, dass die spezifischen Erfahrungsgeschichten der Menschen Teil heutiger Diskurse und öffentlicher Erinnerungskultur bleiben bzw. werden⁴⁰. Demgegenüber stand die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit dem Stoff an zweiter Stelle. Die Lesung als Form des dokumentarischen Theaters versucht nicht – wie in dramatischen Formaten des Theaters üblich – mittels ästhetischer Ausdrucksformen eine gezielte Emotionalisierung der Zuschauerinnen und Zuschauer zu erwirken. Die Emotionalisierung spielt zwar auch im dokumentarischen Theater eine Rolle, bietet aber auf der Grundlage historischer Zeitzeugnisse ein vielstimmiges Panorama widerstreitender Positionen an, zu dem das Publikum sich verhalten soll, indem es sich eine Meinung bildet und jeweils für sich selbst Position bezieht⁴¹.

Das dokumentarische Theater muss – entgegen des namengebenden Eindrucks einer objektiven Dokumentation – sogar als Teil des politischen Theaters gelten, da es eine besondere Art der Ästhetik einfordert, die die Zuschauerinnen und Zuschauer zur Reflexion der eigenen politischen Position zwingt. Oder um es mit der Wiener Theaterwissenschaftlerin Brigitte Marschall zu sagen: „Das dokumentarische Theater ist ein Theater, das eine politische Willensbildung anstrebte. Durch Kritik an der Verschleierung, Lüge, Geschichtsfälschung wollte es die Meinungsbildung beeinflussen, verdeckte Zugänge offenlegen, Ansichten korrigieren“⁴². Der

⁴⁰ Vgl. Dagi KNELLESSEN/Ralf POSSEKEL (Hgg.), Zeugnisformen. Berichte, künstlerische Werke und Erzählungen von NS-Verfolgten (Bildungsarbeit mit Zeugnissen, Bd. 1), Berlin 2015.

⁴¹ Vgl. grundlegend zum dokumentarischen Theater der Gegenwart: Boris NIKITIN/Carena SCHLEWITT/Tobias BRENK, Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater, Berlin 2014. Zum Aspekt der Wiederholung vgl. Heike ENGELKE, Geschichte wiederholen. Strategien des Reenactment in der Gegenwartskunst: Omer Fast, Andrea Geyer und Rod Dickinson, Bielefeld 2017.

⁴² Brigitte MARSCHALL, Politisches Theater nach 1950, Wien [u. a.] 2010, S. 18.

Widerspruch zur geschichtswissenschaftlichen Arbeit scheint offensichtlich, wäre doch Theater an einem solchen Ort kaum in der Lage, Forschungsergebnisse, die unter einem gewissen Objektivitätsgebot entstanden sind, adäquat zu vermitteln. Doch ist dies nur ein scheinbarer Widerspruch: Die Konfrontation des Publikums mit einer multiperspektivischen Quellenauswahl ermöglicht eine offene Auseinandersetzung mit der Geschichte. Mehr noch: Sie macht die Arbeitsweise von Historikerinnen und Historikern transparent, indem einander nicht entsprechende oder gar widersprechende Erzählungen, Haltungen und „Fakten“ präsentiert werden.

So galt es, in dem Projekt nicht nur historische Forschung zu einem weitgehend unbekanntem Kapitel der Migrationsgeschichte auf regionaler Ebene, sondern ebenso ästhetische Forschung zu betreiben: Wie lassen sich Zeitzeugnisse im Rahmen erinnerungskultureller Bildungsarbeit inszenieren? Welche ästhetischen Spielräume können genutzt werden? Welche Grenzen sollten nicht überschritten werden? In Weiterentwicklung des Bremer Modells wollten wir in Heidelberg bewusst auch in diesem Bereich die Studierenden aktiv einbeziehen. Dahinter steht die Überlegung, den Studierenden nicht nur die Verantwortung für die Forschung, sondern auch für die Konzeptionierung der Vermittlung – zumindest anteilig – zu übertragen. Diese Übernahme von Verantwortung findet aus unserer Sicht in den Curricula der Geschichtsstudiengänge bislang zu selten statt; der Praxisbezug der Public History bietet hierfür aber im besonderen Maße Räume, in denen sich die Studierenden ausprobieren können.

Diese zweigleisige Herangehensweise von historischer und ästhetischer Forschung überzeugte auch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, welches das Heidelberger Projekt aus dem „Innovationsfonds Kunst“ (Förderlinie „Kulturelle Bildung“) förderte. Als Kooperationspartner konnten wir die Theaterwerkstatt Heidelberg gewinnen, die unter der Leitung von Wolfgang G. Schmidt seit 25 Jahren als theaterpädagogische Akademie tätig ist und parallel mit einem Netzwerk aus zahlreichen Theaterschaffenden verschiedene Formen der Theaterarbeit erprobt. Aufgrund ihrer langjährigen Beschäftigung mit dem Museumstheater, also dem Einsatz theatraler Mittel in der Präsentation von Ausstellungen, waren alle Projektbeteiligten von Beginn an um einen sensiblen Umgang mit den Zeitzeugnissen bemüht. Als Bindeglied zwischen den Welten der Wissenschaft und des Theaters fungierte Babette Steinkrüger, Literaturwissenschaftlerin und Dramaturgin, die das Praxisprojekt aktiv begleitete und mit großem Feingefühl die recherchierten Quellen der Studierenden unter Berücksichtigung ihrer Forschungsergebnisse zu einem Bühnentext montierte. Die Leitung der Lehrveranstaltungen übernahm Nils Steffen⁴³.

⁴³ Übungen „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚Lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“ und „‚Lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik – ein Public History-Projekt“ sowie Exkursion „Hamburg: Migrationsgeschichte im frühen 20. Jahrhundert“ (alle Sommersemester 2016).

Lehrpraxis. Oder: Räume des (Sich-)Ausprobierens

Das Praxisprojekt umfasste ein vielfältiges Maßnahmenpaket: Die szenische Lesung sollte flankiert werden von einem vorbereitenden theaterpädagogischen Angebot für Schulklassen, einer öffentlichen Podiumsdiskussion, einer filmischen Aufzeichnung der Lesung sowie einem wissenschaftlichen Begleitband. Zu Beginn des Sommersemesters 2016 stand jedoch zunächst die geschichtswissenschaftliche Forschungsphase der Studierenden auf der Tagesordnung. Für die Studierenden ging es darum, a) einen Überblick über die Geschichte der (jüdischen) Migration zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu gewinnen, b) eigene Forschungsfragen zu entwickeln, c) selbstständige Literatur- und Quellenrecherchen in Bibliotheken und Archiven durchzuführen, d) erste Funde und Thesen im Rahmen eines gemeinsamen Workshops mit den Hamburger Projektstudierenden zur Diskussion zu stellen, e) Forschungsergebnisse und Feedback in wissenschaftlichen Artikeln zu veröffentlichen und f) diese Artikel in einem mehrstufigen redaktionellen Verfahren zur Publikationsreife zu führen.

Die rund ein Dutzend Studierenden aus den Bachelor- und Masterstudiengängen des Historischen Seminars wählten das Projekt vor allem wegen seines Aktualitätsbezugs. So galt es, zu Semesterbeginn aus den gegenwärtigen Entwicklungen Fragen an die Geschichte zu formulieren. Ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse erarbeiteten die Studierenden mögliche Recherchewege: Welche Quellen könnte es zu unserem Thema geben? Welche Perspektiven wollen wir in den Blick nehmen? Nach der Diskussion ausgewählter Überblicksliteratur und einem gemeinsamen Besuch im Generallandesarchiv Karlsruhe ergaben sich schnell die Schwerpunkte, die die Studierenden bearbeiten wollten. Die drei titelgebenden Kategorien „geflüchtet“, „unerwünscht“ und „abgeschoben“ bildeten hierbei den Rahmen. „Geflüchtet“: Zwei Studierende widmeten sich in den folgenden Wochen den Fluchtursachen in Osteuropa und der (jüdischen) Wohlfahrtspflege, die sich bei der Ankunft in Deutschland um die Geflüchteten kümmerte. „Unerwünscht“: Hier stand die zunehmende Radikalisierung des Antisemitismus in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg im Fokus. Diese Kategorie wurde von sechs Studierenden in unterschiedlichen Facetten beleuchtet: am Beispiel des antisemitischen Heidelberger Privatdozenten Arnold Ruge, der Parlamentsdebatten im Badischen Landtag und Berliner Reichstag, der überregionalen deutsch-jüdischen und der badischen Presse sowie anhand von Einbürgerungsgesuchen. „Abgeschoben“: Hier arbeiteten zwei Studenten zum Fremdenrecht in der Weimarer Republik, der badischen Ausweisungspraxis und der Einrichtung erster sogenannter Konzentrationslager in Preußen, die als Internierungslager für abzuschiebende „Ostjuden“ dienten.

Innerhalb kürzester Zeit eroberten die Studierenden das Archiv als „Labor“ der Historikerinnen und Historiker. Sie lernten Systematik und Benutzung eines Archivs kennen, arbeiteten sich in die formularhafte Sprache der Einbürgerungs- und Ausweisungsverfahren ein und entdeckten historische Handschriften. Die Arbeit mit Originalen ist fast immer Ausgangspunkt eines außerordentlichen Motivati-

onsschubs. So entstand auch unter den Studierenden eine „Schatzgräberstimmung“: die Bereitschaft, Kontexte zur fragmentarischen Überlieferung zu erkennen und zu erarbeiten. Damit einher ging die Erkenntnis, selbst und allein für das gewählte Thema Expertin bzw. Experte zu sein. Die Projektleitung griff in dieser Phase vor allem durch ergänzende und lenkende Fragen ein, die den Studierenden bei der Konzeption und systematischen Durchführung ihrer Quellenrecherche helfen sollten. Dass eine Bearbeitung der zum Teil sehr weitläufigen Themen in der Kürze der Zeit möglich war, ist neben der großen Motivation aller Projektstudierender maßgeblich der Unterstützung des Generallandesarchivs Karlsruhe, des Stadtarchivs Mannheim sowie des Universitätsarchivs Heidelberg zu verdanken, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Geduld und Engagement die Fragen der Studierenden beantworteten und tatkräftig bei der Quellensuche halfen⁴⁴.

Zentrale Erkenntnis der Studierenden in der Recherchephase war der, zum Teil ernüchternde, Befund einer äußerst lückenhaften Überlieferung. Während die Veröffentlichungen in der Presse als Quelle sehr gut überliefert und einsehbar sind, ließen sich zu Themen wie der badischen Ausweisungspolitik der 1920er Jahre nur einzelne Versatzstücke finden, die anhand ihrer geringen Anzahl wiederum widerspiegeln, welche Bedeutung dem Thema von Seiten der abgebenden Behörden und der Archive beigemessen wurde, als die Akten übernommen und größtenteils kassiert wurden. Eine Einbettung der Funde in die zeitgenössische und aktuelle Forschung ermöglichte es den Studierenden dennoch, aus Überlieferungsfragmenten historische Entwicklungstendenzen und die ihnen zu Grunde liegenden politischen Haltungen zu analysieren. Dieser Prozess der fachwissenschaftlichen Einbettung fällt insbesondere in den ersten Fachsemestern noch schwer; zugleich ist der Druck im Projekt groß, in der vorgegebenen Zeit und unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Qualitätsstandards gute Ergebnisse zu liefern.

Doch genügen die eigenen Ergebnisse diesen Ansprüchen? Hat man auch nichts übersehen oder fehlinterpretiert? Um den Studierenden Antworten auf diese Fragen sowie ein Gefühl von Sicherheit im Umgang mit den recherchierten Zeitzeugnissen zu ermöglichen, wurde zum Ende der Vorlesungszeit ein gemeinsamer Workshop mit dem parallel arbeitenden Projektseminar an der Universität Hamburg durchgeführt⁴⁵. Die Studierenden beider Standorte stellten sich gegenseitig ihre Quellenfunde und Thesen vor und diskutierten darüber. Zusätzlich konnten wir Miriam Rürup (Direktorin des Instituts für die Geschichte der deutschen Juden, Hamburg), Kirsten Heinsohn (stellvertretende Direktorin der Forschungsstelle für Zeitgeschichte, Hamburg) sowie Aurélie Audeval (École des hautes

⁴⁴ Unser besonderer Dank gilt Martin Stingl vom Generallandesarchiv Karlsruhe, Jürgen Schuhladen-Krämer vom Stadtarchiv Mannheim sowie dem Team des Universitätsarchivs Heidelberg, die den Studierenden stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

⁴⁵ Die Tagungsankündigung des Workshops „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – Studierende erforschen den Umgang mit ‚lästigen Ausländern‘ in der Weimarer Republik“ findet sich online unter der URL <https://www.hsozkult.de/event/id/termine-31471> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

études en sciences sociales, Paris) gewinnen, die in dem geschützten und wertschätzenden Rahmen des Workshops die Beiträge der Studierenden kommentierten und durch wertvolle Fragen und Hinweise ergänzten. Diese Reflexionsphase wirkte sich positiv auf die Forschungsergebnisse der Studierenden aus. Fragestellungen und Thesen konnten präzisiert werden und Hinweise auf zuvor unbekannte Literatur halfen Unsicherheiten abzubauen.

Bis zum Ende des Semesters sollten aus den Rechercheergebnissen und Vorträgen wissenschaftliche, aber allgemein verständliche Beiträge für einen Begleitband entstehen. Dies stellte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projektes vor eine neue Herausforderung, denn die wenigsten hatten zuvor adressatenbezogen schreiben müssen. In mehreren redaktionellen Schleifen wurden die Aufsätze von der Projektleitung und den studentischen Hilfskräften des Praxisprojektes kommentiert und überarbeitet⁴⁶. Parallel dazu galt es, eine Quellenauswahl für die szenische Lesung zu treffen. Die Studierenden präsentierten ihre Funde den Schauspielerinnen und Schauspielern, der Dramaturgin und dem Regisseur. Sie legten dar, was an den Dokumenten aus wissenschaftlicher Sicht von Interesse ist und inwiefern sie diese Quellen für „bühnentauglich“ hielten. Babette Steinkrüger destillierte daraufhin aus fast 800 Seiten Material einen Theatertext für knapp zwei Stunden Aufführungsdauer. Die Studierenden hatten so die Möglichkeit, den künstlerischen Prozess aus ihrer Position als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu begleiten. Sie beteiligten sich mit zahlreichen kreativen Ideen und manchen konstruktiven Einwänden. Die größte Herausforderung für alle Beteiligten lag in der Reduktion des Materials. Um eine stringente und – soweit wie möglich – unterhaltsame Inszenierung zu ermöglichen, sollten die Studierenden schon im Vorfeld Biografien bzw. Dokumente benennen, die aus ihrer Sicht besondere Relevanz besaßen. So entstand eine Lesung aus vielfältigen Quellen, die von Egodokumenten über Presseartikel bis zu Behördenschriftgut reichten, die die historischen „Stimmen“ von Schreibenden und Redenden, von Privatpersonen und Öffentlichkeit und von Deutschen und Geflüchteten wiedergab.

Geschichte in der Öffentlichkeit: die Präsentation der Dokumente

Die szenische Lesung wurde an insgesamt sechs Terminen im Oktober 2016 und Januar 2017 in der Theaterwerkstatt Heidelberg aufgeführt⁴⁷. Um die Zuschauerinnen und Zuschauer einzuladen, miteinander über die Themen und Biografien der Lesung ins Gespräch zu kommen, hatte das Projektteam eine kleine Plakatausstel-

⁴⁶ Laura Moser und Jasper T. Kauth sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich für das außerordentliche Engagement im Projekt gedankt.

⁴⁷ Die lokale Rhein-Neckar-Zeitung (RNZ) berichtete über das Projekt: Lena SCHEUER, Theaterwerkstatt und Studenten widmen sich dem Thema Ausländerfeindlichkeit, RNZ vom 10.10.2016, online unter der URL https://www.rnz.de/nachrichten/heidelberg_artikel,-Heidelberg-Theaterwerkstatt-und-Studenten-widmen-sich-dem-Thema-Auslaenderfeindlichkeit-_arid,227158.html (letzter Zugriff am 20.3.2018).

lung für das Foyer des Theaters vorbereitet. Die Studierenden waren am Büchertisch präsent, um Fragen aus dem Publikum zu beantworten. Der Begleitband mit einem Umfang von 14 Aufsätzen und zahlreichen Abbildungen auf 275 Seiten wurde rechtzeitig zur Premiere fertig. Er ist in Open Access über das Portal heiBOOKS der Universitätsbibliothek Heidelberg abrufbar⁴⁸.

Da sich die szenische Lesung explizit auch an Schülerinnen und Schüler richtete, wurden insgesamt zehn vorbereitende Workshops angeboten, in denen ein Schauspieler der Theaterwerkstatt theaterpädagogisch mit den Schulklassen arbeitete. Dabei standen vor allem die beiden Themenfelder „bekannt versus fremd“ und „zugehörig versus ausgeschlossen“ im Mittelpunkt. Mit einfachen Übungen sollte eine Reflexion eingeleitet werden, die eine stärkere Auseinandersetzung mit den präsentierten Dokumenten in der Lesung anregt und eine Brücke zur Lebenswelt der jungen Menschen schlagen kann⁴⁹.

Die Lesung selbst setzte in erster Linie auf die historische Sprache der Dokumente. Es gab keine Erzählerin bzw. keinen Erzähler und keine Kommentierung auf der Bühne. Die Quellen sprachen für sich. Um Entstehungszusammenhänge und Kürzungen transparent zu machen, wurden die Zeitzeugnisse teilweise auf die Bühne projiziert. Dieser Kunstgriff verdeutlichte dem Publikum zudem, dass aus Schriftstücken Szenen entwickelt wurden und keine Visualisierung vergangener Wirklichkeit auf der Bühne gezeigt werden kann. Zur zeitlichen und gesellschaftlichen Einordnung bestimmter Szenen haben wir zudem mit Musik gearbeitet. So wurde die Lesung mit dem jiddischen Lied „Tsen Briday“ eröffnet. Darin geht es um zehn jüdische Brüder, die verschiedenen Handelstätigkeiten nachgehen und nacheinander umkommen. Die zunehmende Verarmung der osteuropäischen Juden steht im Fokus dieser Sozialkritik und bot in der Lesung den Auftakt zu einer Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Fluchtursachen. Bei einigen biografisch angelegten Szenen gibt es einen Sprung aus den 1920er Jahren in die Dokumente aus Wiedergutmachungsakten der 1950er bzw. 1960er Jahre. Diese Sprünge wurden ebenfalls durch musikalische Unterlegungen betont. Um eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema und der Inszenierung zu ermöglichen, wurde die szenische Lesung aufgezeichnet. Sie ist online sowohl in Form eines Trailers (circa 7 Minuten)⁵⁰ als auch in einer vollständigen filmischen Fassung (circa 125 Minuten)⁵¹ abrufbar.

⁴⁸ Nils STEFFEN/Cord ARENDES (Hgg.), *Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben. Osteuropäische Juden in der Republik Baden (1918–1923)*, Heidelberg 2017, online unter der DOI <http://dx.doi.org/10.11588/heibooks.182.241>.

⁴⁹ Die Theaterwerkstatt hat eine Materialmappe für den Unterricht zusammengestellt. Diese ist online abrufbar unter der URL http://lästige-ausländer.de/wp-content/uploads/2016/09/Materialmappe_Schulen_Gefluechtet_unerwuensch_t_abgeschoben.pdf (letzter Zugriff am 20.3.2018).

⁵⁰ Der Trailer ist online abrufbar unter der URL https://www.youtube.com/watch?v=NNs_Qu22408 (letzter Zugriff am 20.3.2018).

⁵¹ Die Aufnahme der gesamten Lesung ist online abrufbar unter der URL <https://www.youtube.com/watch?v=fBFwjhK-qKk> (letzter Zugriff am 20.3.2018).

Besondere Begegnungen: der Fall Elter

In den überlieferten Akten fand sich nur ein dokumentierter Fall einer Ausweisung, der aus mehr als einem kontextlosen Blatt bestand. Es ging darin um die angeordnete, aber letztlich nicht vollzogene Ausweisung des „ostjüdischen“ Schuhmachers Salomon Elter aus Mannheim. Dieser sollte zu Beginn der 1920er Jahre ausgewiesen werden, da er sich mutmaßlich an den revolutionären Unruhen des Jahres 1919 beteiligt habe⁵². Ein eindrückliches Protokoll, das den Besuch von Elters Ehefrau Lea im zuständigen Staatsministerium in Karlsruhe und ihre Bitte um Aufhebung der Ausweisung wiedergibt, war Ausgangspunkt für weitere Recherchen. Als wir den Lebensweg der Lea Elter verfolgten, stießen wir schnell auf einen Memory Report ihrer Tochter Henriette, die 1920 in Mannheim geboren worden war⁵³. Diese hatte kurz vor ihrem Tod 2015 in ihrer neuen Heimat, den USA, ihre Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus niedergeschrieben. Darüber fanden wir Kontakt zu Henriettes Sohn Marcel Polak, der ebenfalls in den USA lebt und sich seit einigen Jahren besonders für die Familiengeschichte interessiert. Die gesamte Familie lebt heute nicht nur in den USA, sondern auch in Europa und Israel.

Unsere Quellenfunde über die drohende Ausweisung seines Großvaters stießen bei Marcel Polak auf großes Interesse. Diese Episode der Familiengeschichte war bislang unbekannt. Er bot umgehend seine Hilfe für weitere Recherchen an. Als in Frankreich geborener Jude mit osteuropäischen Wurzeln und eigener Migrationsgeschichte in den frühen 1950er Jahren in die USA zeigte er sich an dem von uns erforschten Kapitel der europäischen Migrationsgeschichte besonders interessiert. Es entstand eine umfangreiche Korrespondenz, in die auch andere Familienmitglieder rund um die Welt einbezogen wurden. Die Projektstudierenden erreichten zahlreiche Danksagungen, in denen die Wertschätzung für das Interesse an ihrer Familie zum Ausdruck gebracht wurde. Für alle am Projekt Beteiligten war es eine eindrückliche Erfahrung, die Tragweite ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit zu erkennen: Der „Fall Elter“ wurde auf diesem Weg von einer wissenschaftlichen Studie zu einem Akt der Unterstützung und Aufklärung.

Marcel Polak und sein älterer Bruder Raymond reisten im Oktober 2016 extra aus den USA an, um dieses Kapitel ihrer Familiengeschichte auf der Theaterbühne zu erleben. Sie stellten sich im Rahmen einer öffentlichen Podiumsdiskussion den Fragen des Publikums und der Studierenden. Die Brüder Polak betonten bei dieser Gelegenheit ihre persönliche Dankbarkeit, weil das Projekt einer Familie eine Stimme gebe, die nie im Licht der Öffentlichkeit stand. Die theatrale Verhandlung

⁵² Die Geschichte der Familie Elter hat im Begleitband des Projektes einen eigenen Beitrag erhalten: Nils STEFFEN, Der Fall Elter. Eine Familiengeschichte im Getriebe europäischer Migrationsregime, in: DERS./ARENDES (wie Anm. 48), S. 253–275.

⁵³ Der Memory Report von Henriette Polak geb. Elter. ist online unter der URL <http://www.thecedarsportland.org/wp-content/uploads/2015/06/Henni-Polak-story-8.29.10-final.pdf> (letzter Zugriff am 20.3.2018) abrufbar.

der Ausweisung ihres Großvaters präsentiere Salomon Elter stellvertretend für Ausgewiesene, Vertriebene und Geflüchtete – damals wie heute. Das historische Beispiel werde zu einem Moment des Innehaltens und der Reflexion aktueller politischer Ereignisse – und damit zu einem wichtigen Baustein in der Selbstverortung innerhalb heutiger Demokratien.

Reflexion

Das Praxisprojekt konnte erfolgreich zu einem Abschluss gebracht werden, weil alle an ihm Beteiligten, insbesondere die Studierenden, sich über das übliche Maß hinaus engagiert hatten. Der nicht nur zeitliche Mehraufwand, der vor allem durch Archiv- und Bibliotheksrecherchen und die redaktionelle Überarbeitung der Beiträge für den Begleitband entstand, wurde am Ende aber durch die Motivation der Studierenden, ihre Forschungsergebnisse auch der Öffentlichkeit zu präsentieren, mehr als aufgewogen. Praxisprojekte fördern diese Motivation in herausragender Weise, doch müssen sich Lehrende wie Studierende im Vorfeld darüber klar sein, dass der zeitliche Aufwand für alle Beteiligten deutlich höher zu veranschlagen ist als bei einem klassischen Universitätsseminar. In Heidelberg besteht, wie auch an manchen anderen Universitäten, dankenswerterweise die Möglichkeit, solche freien Formate anzubieten.

Das häufig (zu) enge Korsett der curricularen Einbettung gibt jedoch im Regelfall einen normierten Umfang von Arbeitsstunden und Leistungspunkten vor, die dem dynamischen Lehralltag nicht gerecht werden. Auch können (oder wollen) nicht alle Studierenden diese außerordentlichen Anforderungen erfüllen. Bei der Konzeption von Praxisprojekten sollte grundsätzlich berücksichtigt werden, dass ein Projektteam nicht nur aus einigen Leistungsträgerinnen und -trägern besteht, auch wenn eine solche kleine Gruppe mit ihrem Interesse und Engagement auch in unserem Projekt für die Anderen mitreißend und motivierend wirkte. Genauso, wie größere Freiheiten im Curriculum wünschenswert wären, gilt es, zeitliche wie inhaltliche Freiräume und Beratungsangebote einzuplanen, die allen beteiligten Studierenden ermöglichen, das Praxisprojekt mit Gewinn abzuschließen.

Ein besonderes Interesse der Studierenden galt der Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit. Anhand der inszenierten historischen Quellen wurden Parallelen zur Lage von Geflüchteten sowie Ausländerinnen und Ausländern im Deutschland des 21. Jahrhunderts erkennbar. Die Studierenden untersuchten ein virulentes Thema des Zeitgeschehens in seiner historischen Dimension. Fragen aus der aktuellen Debatte wurden von ihnen auf die Situation der 1920er Jahre übertragen. So ergab sich ein vielschichtiger Fragenkatalog für die eigene Recherche, der nicht nur auf den gesetzlichen Rahmen und dessen Umsetzung zielte, sondern vor allem die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Ankunft, Versorgung und der Integration von Geflüchteten in der ersten deutschen Demokratie in den Blick nahm.

Die Zusammenarbeit mit dem Team der Theaterwerkstatt war für alle Beteiligten ein Gewinn. Dessen fachliche Expertise, historische Sensibilität und kreative Umgangsweise mit den Forschungsleistungen der Studierenden waren anregend und erfolgreich. Auch wenn die beteiligten Seiten mit unterschiedlichem Blick auf die Dokumente schauten, so blieb in der Essenz doch die Auseinandersetzung mit dem Menschlichen im Rahmen demokratischer Spielräume bestehen. Das gesamte Team war sich seiner besonderen Verantwortung mit Blick auf die historische Authentizität der Quellen und den damit verbundenen Erwartungen des Publikums bewusst. Theater als Form von „Doing History“ bzw. performativer Historiografie erzeugt populäre Geschichtsbilder, das heißt: Theater macht Geschichte. Dieser Akt der Narration war den Zuschauerinnen und Zuschauern transparent zu machen, um nicht den Eindruck zu hinterlassen, dass das Bühnengeschehen eine historische Realität abbilden kann. Gleichwohl kann Theater, durch die Brille der heutigen Macherinnen und Macher gesehen, spezifische Themen und Thesen aufwerfen, die das Publikum zur reflexiven Auseinandersetzung anregen.

Fazit: Das Praxisprojekt in seiner Bedeutung für die Demokratieggeschichte der frühen Weimarer Republik

Welchen Beitrag hat das Praxisprojekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“ nun zu einer Demokratieggeschichte der frühen Weimarer Republik geleistet? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts haben forschend erfahren, wie lebendig und anschaulich historische Quellen sein können. Sie haben für ihre selbstentwickelten Forschungsfragen Dokumente, Briefe, Berichte über Parlamentsdebatten und Zeitschriften aus den Tiefen der Archive und Bibliotheken der Region „gehoben“, diese ausgewertet und eingeordnet. Sowohl auf dem Weg der Aufführung der szenischen Lesung als auch durch die Realisierung des Begleitbandes konnte im Rahmen des Praxisprojektes ein fast vergessenes Kapitel der baden-württembergischen Landesgeschichte sowie der Migrationsgeschichte im Europa der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – wieder – sichtbar gemacht werden.

Stereotype Wahrnehmung von Ausländern sowie behördliche und gesellschaftliche Ausgrenzung bildeten die zentralen Untersuchungsmuster der Studierenden. Die Ergebnisse ihrer Forschung zeigen, dass es auf den Ebenen von Reich, Ländern und Kommunen zu Stigmatisierungen, Ausgrenzungen und Abschiebungen von Geflüchteten kam. Sprache und Inhalt der behördlichen Quellen allein lassen nicht erkennen, dass die Ausweisungen und Einbürgerungen unter demokratischen Vorgaben vollzogen wurden. Das Vorgehen der Beamten, das heißt die alltägliche Behördenpraxis, aber auch die Wortwahl des Behördenschriftgutes verweisen auf längere Kontinuitätslinien. Gleichwohl, dies zeigt bereits ein erster Vergleich mit den Ergebnissen der Projekte in Bremen und Hamburg, wurden sowohl die Einbürgerungs- als auch die Ausweisungspraxis in der Republik Baden vergleichswei-

se liberal gehandhabt. Massenausweisungen oder die Errichtung von Internierungs- oder „Ausländersammellagern“ (wie in Preußen)⁵⁴ fanden hier nicht statt. Dennoch, so lassen sich die Quellen interpretieren, verfügten die Beamten in den badischen Behörden über große persönliche Handlungsspielräume.

Das Praxisprojekt hat darüber hinaus dazu beigetragen, den Studierenden, aber auch den Zuschauerinnen und Zuschauern der szenischen Lesungen einen konkreten Einblick in die spezifischen Zeitverhältnisse im Deutschland der frühen 1920er Jahre zu geben. Weimar steht nicht synonym für eine „Krisenzeit“ oder die „Goldenen Zwanziger“. Das Bestehen der ersten deutschen Republik war bestimmt durch die Gleichzeitigkeit enormer politischer Herausforderungen, wirtschaftlichen Wandels, einer allmählich spürbaren Verbesserung der sozialen Lage und eben auch einer kulturellen Avantgarde und medial geprägter Massenkultur⁵⁵. Der im Rahmen des Projektes gewählte Zugang über das Theater bzw. das Format der szenischen Lesung trugen entschieden dazu bei, einen solchen facettenreichen Blick auf die erste deutsche Demokratie zu erlangen und den angedeuteten und auch heute noch vielfach verbreiteten Überhöhungstendenzen kritisch entgegenzutreten. Aus der szenischen Lesung historischer Zeitzeugnisse konnte das Publikum jeweils selbst Rückschlüsse ziehen bzw. das historische Gesehehen vor dem Hintergrund eigener Wahrnehmungen der Gegenwart reflektieren.

Wenn man die zugrundeliegenden historischen Zusammenhänge rekapituliert und reflektiert, so wirft das Praxisprojekt nicht zuletzt die Frage auf, wie es um die politisch-historische Bildung in der Weimarer Republik selbst bestellt war. Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, auch als Weimarer Reichsverfassung bezeichnet, verfügte mit Artikel 148 über einen Passus, der explizit „Staatsbürgerkunde“ als Lehrfach im öffentlichen Schulunterricht einforderte⁵⁶. Die Bildung von demokratisch gesinnten Staatsbürgerinnen und -bürgern im Rahmen einer „Volksbildung“⁵⁷ wurde vor allem auch zu einer Frage der Schulpraxis.

⁵⁴ Vgl. Fabian PROMUTICO, Eine Alternative zur Abschiebung? Die Einrichtung der ersten Konzentrationslager, in: STEFFEN/ARENDES (wie Anm. 48), S. 215–236. Vgl. zur Vorgeschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Nikolaus WACHSMANN, KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, München 2016, S. 13–17. Eine allgemeine Einordnung, auch wenn auf die Lager der Weimarer Republik nicht weiter eingegangen wird, in: Joël KOTEK/Pierre RIGOULOT, Das Jahrhundert der Lager. Gefangenschaft, Zwangsarbeit, Vernichtung, Berlin/München 2001.

⁵⁵ Vgl. Werner FAULSTICH, Einführung: „Ein Leben auf dem Vulkan“? Weimarer Republik und die „goldenen“ 20er Jahre, in: DERS. (Hg.), Die Kultur der 20er Jahre (Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts), München 2008, S. 7–20; vgl. auch Eberhard KOLB/Dirk SCHUMANN, Die Weimarer Republik (Oldenbourg-Grundriss der Geschichte, Bd. 16), München 82013.

⁵⁶ Vgl. Weimarer Reichsverfassung, 2. Hauptteil (Grundrechte und Pflichten der Deutschen), Vierter Abschnitt (Bildung und Schule), Artikel 148; zitiert nach: Udo SAUTTER, Deutsche Geschichte seit 1815. Daten, Fakten, Dokumente. Bd. 2: Verfassungen, Tübingen/Basel 2004, S. 145–183, hier S. 175.

⁵⁷ Vgl. Detlef GAUS, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Schule, Hochschule und Volksbildung in den Zwanziger Jahren, in: FAULSTICH (wie Anm. 55), S. 71–96, bes. S. 89–93.

Der Staatsbürgerkunde kam als eigenem Lehrfach und zugleich als einem allgemeinen Unterrichtsprinzip eine entsprechend große Bedeutung zu⁵⁸.

Auch in unseren aktuellen politischen Lebenszusammenhängen gilt es, wenn auch mit einer leichten Schwerpunktverschiebung, permanent darüber zu diskutieren, wie eine (historisch-politische) Bildung aussehen kann bzw. muss, die zugleich Demokratie schafft, auslotet und bewahrt. Historisch-politische Bildung bedarf dabei immer auch eines gewissen Grades der Selbst-Demokratisierung. Das Schreiben von Demokratiegeschichte ist, so hat nicht zuletzt das Praxisprojekt „Geflüchtet, unerwünscht, abgeschoben – ‚lästige Ausländer‘ in der Weimarer Republik“ gezeigt, vor allem eine Frage der Praxis, und zwar einer Praxis, die sowohl den am Praxisprojekt beteiligten Studierenden als auch den Zuschauerinnen und Zuschauern der szenischen Lesungen ermöglicht, über Grundfragen demokratischer Gesellschaften selbst zu reflektieren, sich über diese Reflexionen gemeinsam auszutauschen und so aktiv an der Gestaltung von Demokratie mitzuwirken.

⁵⁸ Vgl. Matthias Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2015, S. 89–148 und 339–390.