

Bildungsauftrag Rahmenlehrpläne
Lebensweltbezug Heterogene Gruppe
Rekonstruktion Perspektiven Pädagogische Praxis
Erinnerungsort Selbstständiges Denken Spannungsverhältnis

Kontroverse Geschichte(n) – Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR

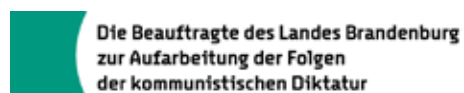
Quellen Geschichte und Gegenwart Kompetenz Tradierung
Reflexion Bildungsangebote Gedenkstätte Zeitzeugenschaft
Motivation Narration Selbst erkennen Widersprüche
Kontroversität Geschichtsbewusstsein Dekonstruktion
Beutelsbacher Konsens Eigenes Erleben

Eine Handreichung

Herausgegeben von
Kerstin Engelhardt,
Silvana Hilliger und
Frank König

Berlin 2017

Ein Kooperationsprojekt von SOCIUS Organisationsberatung gGmbH, der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur (LAKD) und der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungstätte Weimar



Gefördert von



Umschlaggestaltung/Satz: Stephanie Schürfeld, Southampton
Druck: Pinguindruck, Berlin

Inhalt

<i>Kerstin Engelhardt, Frank König und Peter Wurschi</i> Einführung	4
<i>Norbert Reichling und Paul Ciupke</i> Wissen, Werte und Eigensinn in der Gedenkstättenarbeit	7
<i>Martin Schellenberg</i> Historisches Lernen und Demokratievermittlung	11
<i>Gundula Dicke</i> Lernen am historischen Ort und in einer inszenierten Ausstellung	16
<i>Silvana Hilliger und Hana Hlášková</i> Gelingen und Misslingen - Historisches Lernen in Gedenkstätten und Museen	18
<i>Frank König und Peter Wurschi</i> „Die DDR war eigentlich ganz o.k., es gab halt nur keine Demokratie“. Herausforderungen bei der Vermittlung von SBZ/DDR-Geschichte	22
<i>Kerstin Engelhardt</i> Wenn die Pädagogin selber Zeitzeugin ist ... Die Bedeutung eigener Zeitzeugenschaft von Bildungsvermittler*innen	24
<i>Catrin Eich</i> Einbindung von Zeitzeug*innen in die Gedenkstättenarbeit mit Jugendlichen - ein Erfahrungsbericht	29
<i>Axel Janowitz</i> Kontroversität als Prinzip – Stasi-Unterlagen als Lerngegenstand	32
<i>Christian Geissler und Franziska Göpner</i> Heterogenität anerkennen – Diskriminierung vermeiden – inklusive Praxis erarbeiten	36
<i>Gundula Dicke</i> Inklusives Lernen im zeitgeschichtlichen Kontext	39
<i>Tanja Berger</i> Historische Vergleiche und Gegenwartsbezug oder: Warum dürfen Vergleiche hinken? Eine Reflexion aus der außerschulischen politischen Bildung mit DDR-Bezug	41
<i>Sandra Brenner</i> Lokale Geschichtsforschung als „neuer“ Königsweg der außerschulischen Jugendbildung: Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der lokalen Jugendgeschichtsarbeit	44
Vorstellung der Autor*innen	50

Einführung

„Von Ihnen lasse ich mir meine Geschichte nicht stehlen!“ Dieser zornige Ausruf der Lehrerin aus der hinteren Reihe eines Klassenzimmers führt ganz trefflich die Problemlage bei der Vermittlung von DDR-Geschichte vor Augen. Vor der Klasse standen zwei Historiker, die den Schüler*innen anhand von Originalquellen, Zeitzeugenberichten, Texten und Filmmaterial einen Einblick in den Herrschaftswillen der SED, dessen Umsetzung und den Umgang mit Minderheiten in der DDR aufzeigten. Doch die vermittelten Lehrinhalte schienen ganz offenbar nicht kongruent zur Erfahrungswelt der aufgebrachtten Lehrerin zu sein. Dabei ist die geschilderte Szene noch ein Glücksfall, denn sie wurde zum Startpunkt einer Kommunikation über die verschwundene DDR.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte von SBZ und DDR ist in Ostdeutschland alltäglicher Begleiter der Menschen. Oftmals jedoch gar nicht so lautstark und kommunikativ wie im besagten Klassenzimmer, sondern geprägt von einer eigentümlichen Sprachlosigkeit zwischen den Menschen und zwischen den Generationen. Diese verschollene Kommunikation hat viele Gründe. Einer ist ganz sicher, dass die Erinnerung an die DDR oft klar getrennte Bereiche hat. Zugespitzt formuliert: Sprechen die Einen von Verfolgung, Demütigung und einem insgesamt als zu eng empfundenen Land, erzählen die Anderen von sozialer Sicherheit, Arbeit, ihrem gletscherblauen Trabbi und Sonnenuntergängen an der Ostsee. Die DDR erscheint als ein Land, in dem es parallele Lebenswelten gab, die so gar nichts miteinander zu tun hatten. Diese so unterschiedlichen Lebenswelten teilen jedoch auch eine gemeinsame Erfahrung nach 1990: Wenn Ostdeutsche sich und ihre Vergangenheit erklären wollen, dann kommen sie ganz schnell ins Rechtfertigen. Und jeder Versuch der Erklärung verkompliziert die Lage – sich selbst und den Gesprächspartner*innen gegenüber.

Politisch-historische Bildner*innen haben aber die Aufgabe zu sprechen: Über die Fakten, über die Emotionen, über die Vermittlung und über den gesellschaftlichen Diskurs. Dass die Vermittlung von DDR-Geschichte noch oft ein heißes Eisen ist, zeigt nicht nur die eingangs beschriebene Szene in der Schule, sondern wird offenkundig auch an allen historischen Orten, in denen die Vermittlung der jüngeren ostdeutschen Zeitgeschichte stattfindet.

Die Idee und das Projekt

Die Idee zu dieser Fortbildung entstand nahezu zeitgleich bei verschiedenen politischen Bildner*innen. Bereits 2013 wurde aus dem Geschichtsverbund Thüringen heraus die Tagung und Weiterbildung „Professionalisierte Erinnerung?! Die Vermittlung der SED-Diktatur zwischen Emotion und Information“ entwickelt. Dort setzten sich die Teilnehmer*innen mit ihren Erfahrungen und Aufgaben als Geschichtsvermittler*innen in Museen und Gedenkstätten, die sich mit dem Erbe der SED-Diktatur beschäftigen, auseinander. Methodische Basis der Fortbildung waren die Erfahrungen und Überlegungen des seit 2010 bestehenden Weiterbildungsprogrammes „Verunsichernde Orte“¹. Es handelt sich hierbei um ein Reflexionsangebot der pädagogischen Praxis für Mitarbeiter*innen von NS-Gedenkstätten und Erinnerungsorten sowie Multiplikator*innen der außerschulischen Bildung. Im Rahmen der oben genannten Weiterbildung „Professionalisierte Erinnerung“ wurde deutlich, dass sich die Situation zwischen pädagogischen Fachkräften zur NS-Geschichte einerseits und zur DDR-Geschichte andererseits in wesentlichen Punkten unterscheidet. Die Unterschiede, so lautete die Analyse, liegen vor allem in der eigenen

1 Siehe hierzu <http://www.verunsichernde-orte.de/>, sowie Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/Main 2010.

Zeitzeugenschaft vieler Pädagog*innen, den bezüglich DDR-Geschichte wirkmächtigen spezifischen familialen Tradierungen in Ostdeutschland sowie der noch umkämpften Deutungshoheit zur DDR-Geschichte. In der Konsequenz ergeben sich andere Dynamiken, Fragestellungen und Bedürfnisse bei den pädagogischen Fachkräften. Identische Phänomene wie bei der Thüringer Weiterbildung zeigten sich 2014 in Brandenburg bei einem „Verunsichernde Orte“-Seminar mit Gedenkstättenlehrer*innen sowie bei weiteren vergleichbaren Fortbildungen.

Aus diesen Erfahrungen und der Überlegung heraus, dass es für die ostdeutsch sozialisierten pädagogischen Fachkräfte eigene Reflexionszugänge und -ansätze braucht, wurde die Fortbildung „Kontroverse Geschichte(n). Pädagogik an Lernorten zu SBZ und DDR“ entwickelt. Das Projekt wurde durch die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur sowie zu einem kleinen Teil durch die Bundeszentrale für politische Bildung gefördert. Die Kooperationspartnerinnen, die auch im Weiteren die Fortbildung anbieten, waren SOCIUS Organisationsberatung gGmbH, die Beauftragte des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur (LAKD) sowie die Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW). Fachlich begleitet wurde das Projekt über die gesamte Laufzeit von einem Kreis von Expert*innen.²

Mit der Fortbildung und dieser Handreichung soll auch die Schnittstelle von schulischer Kompetenzorientierung und Gedenkstättenpädagogik auf reflektierte Weise gestärkt werden. Es bedarf des fachlichen, des politischen und des organisatorischen Willens aller Beteiligten, die Auseinandersetzung mit der Geschichte von SBZ und DDR in der schulischen und außerschulischen Bildung durch die Nutzung von Gedenkstätten zu fördern. Und schließlich soll mit diesem neuen Angebot die pädagogische Praxis von Gedenkstättenbesuchen weiter qualifiziert werden.

Die Fortbildung

Die Fortbildung richtet sich an Mitarbeit*innen von Gedenkstätten und Museen zur Geschichte der SBZ/DDR sowie an Lehrkräfte und Multiplikator*innen, die mit Gruppen solche Erinnerungsorte aufsuchen – die Orte also, wo „heiße“ Erinnerung auf „kalte“ Fakten trifft. Aber auch Mitarbeiter*innen von Institutionen, Behörden und Stiftungen, die sich mit der Aufarbeitung der SED-Diktatur beschäftigen, sind herzlich eingeladen.

Den Kern des Angebots bilden Übungen, die eine Reflexion der je eigenen pädagogischen Praxis ermöglichen. Die Übungen befassen sich mit

- pädagogischen Standards, familiären Tradierungen und eigener Zeitzeugenschaft
- inklusivem Arbeiten und Zielgruppen-Diversität
- herausfordernden Orten in Ausstellungen und Außengeländen
- Vielfalt in der DDR im Kontext des Mediums historische Fotografie

2 Die Begleitung der Expert*innen erfolgte im Rahmen ihrer Berufstätigkeit oder als Ehrenamt. Zum Beratungskreis gehörten: Catrin Eich, Gedenkstättenlehrerin und Leiterin der Projektwerkstatt „Lindenstraße 54“ im Auftrag des Landes Brandenburg in der Gedenkstätte für Opfer politischer Gewalt im 20. Jahrhundert, Potsdam; Dr. Peter Wurschi, Leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter, Stiftung Ettersberg, Gedenkstätte Andreasstraße, Weimar-Erfurt; Gundula Dicke, Bildungsreferentin, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Berlin: Tränenpalast. Ort der deutschen Teilung und Museum in der Kulturbrauerei; Tanja Berger, Bildungsreferentin für politische Jugendbildung, HochDrei e. V., Potsdam; Martin Schellenberg, Leiter der Pädagogischen Dienste der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen sowie der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Haus Szczypiorski, Oranienburg.

- schwierigen pädagogischen Situationen wie Unter- oder Überforderung von Zielgruppen, anderen inhaltlichen Haltungen von Begleitpersonen und unterschiedlichen Tradierungen und Bewertungen der DDR.

Außerdem werden methodische Anregungen formuliert für die Arbeit mit Jugendlichen, also Schulklassen und Gruppen der außerschulischen Bildung, die eine Gedenkstätte oder ein Museum besuchen. Dabei handelt es sich um die Bereiche: Annäherung an das Thema, Arbeit mit Quellen sowie Reflexion und Meinungsbildung.

Die Fortbildungen werden jeweils spezifisch auf die Anliegen der Teilnehmenden ausgerichtet. Sie werden als offene eigene Ausschreibungen der Kooperationspartnerinnen angeboten oder können als Inhouse-Schulung gebucht werden.

Die Handreichung

Im ersten Teil der Handreichung werden schlaglichtartig theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen bei der Vermittlungsarbeit dargestellt. Wie sind Zeitzeug*innen im Lernprozess integrierbar und welche Fallstricke ergeben sich möglicherweise aus der eigenen Zeitzeugenschaft vieler pädagogischer Fachkräfte? (Eich; Engelhardt). Welchen Unterschied macht Geschichtsvermittlung an einem historischen Ort (Gedenkstätte) und an einem inszenierten Ort (Museum) und wie kann Kontroversität als Prinzip des Beutelsbacher Konsens konkret umgesetzt werden? (Dicke; Janowitz). Wie kann angemessen mit heterogenen Zielgruppen gearbeitet werden (Geissler/Göpner), was ist unter inklusivem Lernen in einer Gedenkstätte genau zu verstehen (Dicke) und wie können kontroverse Haltungen zur DDR in der Zielgruppe für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden? (König/Wurschi). Mit diesen Fragen wollen die Autor*innen sensibilisieren, auf die Vielfältigkeit von Vermittlungsansätzen aufmerksam machen (Berger; Brenner; Hilliger/Hlásková), aber auch gängige Grundannahmen der historisch-politischen Bildung problematisieren (Ciupke/Reichling; Schellenberg).

Im zweiten Teil der Handreichung befinden sich die methodischen Ausarbeitungen. Mit den dort aufgeführten Fragestellungen und Anleitungen können erste selbstständige Reflexionen über das eigene Verständnis als politisch-historische Bildner*innen erarbeitet und Anregungen für die Vor- und Nachbereitung sowie den Besuch von Gedenkstätten und Museen mit Jugendlichen gewonnen werden.

Rückblickend waren es fünf Jahre, bis aus dem ersten Seminar der „Professionalisierten Erinnerung?!“ diese speziell für Mitarbeiter*innen von Museen, Gedenkstätte und Aufarbeitungsinitiativen konzipierte Fortbildung entstand. Ein langer Weg, der nur mit vielen Helfer*innen zu bewältigen war. Besonderer Dank gilt unseren Fördermittelgebern für die finanzielle Unterstützung. Zu danken ist auch der Gruppe von Expert*innen für ihre engagierte und konstruktive Begleitung. Und zu danken ist schließlich allen Autor*innen, die mit ihrer Diskussionsbereitschaft und ihrem Fachwissen zum Gelingen beitrugen.

Ihnen als Leser*in wünschen wir neue Impulse und wachsende Erkenntnis.

Wissen, Werte und Eigensinn in der Gedenkstättenarbeit

Die Erwartungen in der politischen Öffentlichkeit an pädagogisch betreute Gedenkstättenbesuche und Museumserkundungen sind regelmäßig sehr hoch. Selten wird der Versuchung widerstanden, der Auseinandersetzung mit Diktaturen, Staatsverbrechen und Opferschicksalen auch einen aktuellen politischen Mehrwert zuzuschreiben. Historisch-politisches Lernen soll immunisieren, z. B. gegen autoritäre Versuchungen, Extremismus oder politische Gleichgültigkeiten. So waren auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Erinnerungskultur, die im Jahr 2014 beschlossen wurden, mit dem Leitgedanken „Erinnern für die Zukunft“ überschrieben – ein Motiv, das fast nach künftiger Sicherheit klingt und eine gewisse Erlösung verspricht.³ Der früher oft in mahnendem Sinne gebrauchte Spruch „Nie wieder“ klingt heute simpel, weil er vor allem den Blick in die Vergangenheit lenkt, und wurde längst abgelöst von einer gegenwartsbezogenen Anspruchsvielfalt, die sich auch einer immer komplexer werdenden Welt verdankt: Globalisierung, Einwanderung, Terrorismus und zerfallende Staaten, all das beeinflusst den Erwartungshorizont und die Reflexionen über Sinn und Reichweite historisch-politisches Lernens an Gedenkorten. Nun ist grundsätzlich einzuräumen, dass das Bewusstsein der Bedeutung von Menschenrechten und Demokratie ein wichtiges Ziel politischer Bildung ist und dass Lernorte, gerade wenn Sie sich dem Leben unter der DDR-Diktatur widmen, die Thematisierung dieser Dimensionen nicht auslassen können.

Dennoch müssen solche Erwartungen noch einmal erörtert werden, will man einer zum Teil politisch bedingten, affirmativen Aufladung des Bildungsauftrages vorbeugen. So ist zu fragen, wie weit man den politisch gehegten Erwartungen an Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung entgegenkommen soll? Wie viel Offenheit und lokale Besonderheit soll bewahrt werden, die sich aus den spezifischen Voraussetzungen eines museal gestalteten Lernortes ergeben? Hat die Aneignung historischen Wissens eine eigene Gewichtigkeit oder ist dieses ein bloßes Mittel zum Zweck des Demokratielernens bzw. der menschenrechtlich orientierten Wertevermittlung?

Über den Eigenwert historischen Wissens und Erinnerns

Gedenkstätten und Geschichtsmuseen arbeiten zumeist an Orten historischer Ereignisse. Ein Geschichtsort soll – ob inszeniert oder nicht – Zeugnis geben von vergangenem Geschehen, das als Wert betrachtet wird, erinnert zu werden. Dabei geht es um konkrete Dimensionen und Narrative und größere Zusammenhänge zugleich. Zwar gilt reines Faktenwissen als schon lange nicht mehr zeitgemäß, dennoch bilden weitgehend unumstrittene historische Sachverhalte weiterhin ein wichtiges Grundgerüst dessen, was man als Geschichtsbild oder Geschichtsbewusstsein bezeichnet. So banal und selbstverständlich das klingt, historisches Wissen ist an sich von großer Bedeutung.

Geschichte bzw. die Kommunikation über diese weisen aber gleichzeitig auch immer Dimensionen der Unschärfe und Ungewissheit auf. Die Geschichtsbilder wandeln sich ständig, deshalb besteht das, was man vielleicht die historische Wahrheit zu nennen geneigt ist, in der Regel aus einem durchaus auch zerbrechlichen und zeitlich beschränkten Anerkennungsverhältnis. Geschichtliche Fakten müssen gedeutet werden, sie sind Teil eines fluiden Diskurses oder einer Erzählung, die auf spezifischen Voraussetzungen, Traditionen und kulturellen Implikationen beruht. Geschichtsbilder können auch Machträume bilden, in denen problematische Interessen und politische Ambitionen in die historische Deutung mit eingelassen sind. Deshalb sollten Ge-

³ Vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf. Abruf 11.8.2017.

schichtsbilder auch kritisch gedacht und dekonstruiert werden. Historische Deutungsarbeit ist also immer zugleich ein Verunsicherungsgeschäft, es enthält ein Verstörungspotenzial.

Auch wenn also die Geltung von historischem Wissen eine reflexive und teilweise relative Angelegenheit ist, heißt das noch nicht, dass historisches Wissen und Geschichtsbilder beliebig oder gar verzichtbar sind. Vielmehr stellt die Anerkennung der historischen Wissensdimensionen einschließlich der Aneignungsformen eine eigenwertige Größe dar, die unabhängig von der Verwertung als politische Gegenwartsressource ihre Berechtigung hat, weil damit zugleich Orientierungs- und Zusammenhangswissen sowie Erschließungskompetenzen hervorgebracht werden.

Die historische Auseinandersetzung bezieht sich nicht nur auf Ereignisse, Strukturen und Objekte, sie wendet sich auch individuellen Erfahrungen, dem Alltagsleben und konkreten Personen bzw. Personengruppen zu. Indem sie Empathie mit Betroffenen von historischem Unrecht zeigt, bringt sie eine nachgetragene Solidarität hervor und versucht auch, den Opfern Individualität und abgesprochene Würde zurückzugeben. Historisches Lernen stellt somit eine Arbeit am öffentlichen Gedächtnis und der gesellschaftlichen Erinnerung und eine Diagnose von historischen Fehlentwicklungen dar. Erinnern, Gedenken und die Anerkennung von Leidtragenden historischer Geschehnisse sind selbstverständlicher Teil historischer Lernprozesse in Gedenkstätten. Eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Auseinandersetzung mit individuellen Opferschicksalen besteht aber zugleich in der Vermeidung von unkritischer Identifikation und Betroffenheitsgestik.

„hot spots“ der Werteerziehung?

Dass Gedenkstätten einen Beitrag zu Toleranz und demokratisch-angemessenem Verhalten zu leisten vermögen, ist ein selten hinterfragter Glaubenssatz; dafür sind politische Förder*innen ebenso wie die Interessenvertretungen solcher Institutionen mitverantwortlich. Doch welche Werte und Normen durch solche Besuche vermittelbar sind, bleibt meist im Ungefähren: Wie der Historiker Ulrich Herbert einmal polemisch zuspitzte, braucht man keine historische Vernichtungsstätte zu besuchen, um zu lernen, dass man keine Menschen anzündet.⁴

Die immer wieder anzutreffende bewusste Produktion von „Betroffenheit“ durch Gedenkstättenbesuche und dort inszenierte Rituale (z. B. das „Auf-dem-Appellplatz-stehen“ der Lerngruppe) seien hier als bildungsfremd ausgeklammert, denn „Weinen bildet nicht“ (Volkhard Knigge).⁵ In der Regel wird das Motiv der Werteerziehung durch Gedenkstätten so ausbuchstabiert: Die oftmals schrecklichen Folgen gesellschaftlicher Diskriminierung und Ausgrenzung sowie des Fehlens von Grundrechten seien an der Geschichte des NS-Regimes und seiner Verbrechen, aber auch an den Tatorten der SED-Diktatur ablesbar; zu sehen sei an den Verbrechenorten, wie die Radikalisierung der Täter*innen und der Staatsverbrechen funktionierte, manchmal auch wie die Verhaltensmöglichkeiten der Opfer schrumpften und wie dennoch gelegentlich Widerstand möglich wurde. Doch diese Konkretisierungsversuche zeigen recht schnell, dass eine schematische Betrachtung unangemessen ist: Die Themen, die Ausstellungen und die pädagogischen Angebote der Gedenkstätten und „Geschichtsorte“ sind so verschieden, dass auch die Zielsetzungen ausdifferenziert werden sollten – und somit von den „Wissensbeständen“, die dort zur Verfügung stehen, kaum zu trennen sind.

4 Vgl.: <https://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2000/mai/ein-element-der-verunsicherung-der-irritation-des-erschreckens>. Abruf 15.11.2017.

5 Zit. nach: Andreas Greve: Weinen bildet nicht. Was in Buchenwald heute zu lernen ist. Spiegel Spezial 08/1999, http://www.gmoe.uni-jena.de/fileadmin/download/Weinen_bildet_nicht_SPIEGEL_09_1999.pdf. Abruf 15.11.2017.

So können beispielsweise in ehemaligen Haftstätten, Arbeitslagern und Zwangsumerziehungseinrichtungen sicherlich die Normen der Rechtsstaatlichkeit und die Grenzen zwischen „Besserung“ und Persönlichkeitsbrechung anschaulich werden; an den Orten von Sterbe- und Vernichtungslagern sind möglicherweise die dort produzierten „Raubtiergesellschaften“ und damit Grenzfragen menschlicher Moral thematisierbar. Und an sogenannten „Täterorten“ der Diktaturen wird zu Recht versucht, die Zurichtung zu Verbrechen, das Überwinden moralischer Schranken durch Ideologie, Arbeitsteilung und Gruppendruck aufzuzeigen, also auch „Gewissensfragen“ in einem engeren Sinne. Auch Ausstellungen über den Diktatur-Alltag können sich eignen, die Quellen von Selbstbehauptung und Gegenwehr in einer durchherrschten Gesellschaft aufzuspüren.

All diesen legitimen politisch-pädagogischen Zielsetzungen ist aber eines gemeinsam: Sie sind nicht durch Kurzzeit-Pädagogik erreichbar. Insofern können die an den genannten Orten arbeitenden Vermittler*innen lediglich Beiträge dazu leisten, an Voreinstellungen, vorhandenes Wissen und mediale Prägungen anzuknüpfen und Chancen für das Weiterlernen zu eröffnen, nicht aber „Umkehr“ und „Erleuchtung“ produzieren.⁶ Was auch immer die Institutionen als ihr Ziel verkünden: Das dort Gelernte ist individuell einzubetten in den langfristigen biographischen Lernweg. Die Kolleginnen und Kollegen dort „verwahren sich gegen eine naive ‚Betroffenheitspädagogik‘, die gedenkstättenpädagogische Marienerscheinungen schaffen will, mit der im Zweifel noch Skinheads durch gedenkstättenpädagogische Projekte binnen zweier Stunden zu multikulturellen Demokraten werden sollen oder Jugendlichen die singuläre empathische Zuwendung auf die Opfer der Verfolgung nahegebracht werden soll.“⁷

Raum für eigensinniges Lernen

Angesichts eines solchen Diskussionsstandes, der karikaturhafte Beschreibungen à la Harald Welzer⁸ dementiert, liegt es nahe, Ziele mittlerer Reichweite zu formulieren: Gelegenheit, Räume und „Anschlüsse“ zu schaffen, sich überhaupt in eine Beziehung zu den historischen Geschehnissen am jeweiligen Ort zu setzen, verlangt viel pädagogische Freiheit und Flexibilität, dürfte aber die größte Chance der Gedenkstättenpädagogik sein. Solche „Beziehungen“ werden in der Regel auch Analogieversuche und aktuelle Schlussfolgerungen implizieren, diese dürfen und können aber nicht übergestülpt werden. „Dürfen und können nicht“ heißt in diesem Falle auch: Lernenden jedweden Alters konkrete Lektionen aufzudrängen, was aus Diktatur und Terror für heute zu lernen wäre, wie es gerade im Hinblick auf die DDR-Geschichte immer wieder postuliert wird, ist berufsethisch nicht verantwortbar, wird aber, insbesondere an Erinnerungsorten der SBZ/DDR-Geschichte, mitunter versucht. So ist die mancherorts gewollte Vermischung von Ausstellungsbegleitung und Zeitzeug*innen-Gespräch nicht geeignet, solchen Überwältigungsversuchen entgegenzuwirken.

Zur professionellen Gewissenhaftigkeit gehört es, unterschiedliche Zugänge zu eröffnen, die Klischees dekonstruieren können und multiperspektivische Sichtweisen (über vereinfachende Opfer-Täter*in-Zuschauer*in-Typologien hinaus) unterstützen. Die Bereitschaft, solche Wege mitzugehen und sich in weitere Diskussionen der „unangenehmen Themen“ zu verstricken, wächst sicherlich dann, wenn Freiräume forschenden und lebensgeschichtlich relevanten Lernens auf-

6 Für diese Sichtweise spricht auch die Besucherforschung – vgl. Bert Pampel: Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? in: Paul Ciupke u. a. (Hg.): Gedenkstättenarbeit und Erinnerungskultur. Ein deutsch-polnischer Austausch, Essen 2014, S. 107-118.

7 Matthias Heyl: Erinnerungs- und Gedenkstättenpädagogik 2012, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/10061>. Abruf 25.8.2017.

8 http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/fuer_eine_moder_nisierung_der_erinnerungs_und_gedenkkultur/. Abruf 25.8.2017.

gezeigt werden können. Die einschüchternde und mitunter demotivierende, gelegentlich zum pubertären Protest einladende Übermacht bereits präformierter Erinnerungskultur, Deutungen und „erwünschter“ Lehren aus der Zeitgeschichte könnte z. B. relativiert werden durch lokal- und familiengeschichtliche Recherchen; die Fachdiskussion lehrt, dass solche Rahmungen auch auf vielen Niveaus und für alle Lerngruppen machbar sind.⁹ Die sensorisch-reale Seite: Das die meisten Besucher*innen „Anrührende“ der (meist stark und mehrfach überformten) Geschichtslernorte bietet für derlei anspruchsvolle Programme der Vor- und Nachbereitung viele Anstöße, nicht aber Abschlüsse.

Wenngleich es viele Gründe gibt, dem Kompetenz-Begriff in pädagogischen Zusammenhängen kritisch zu begegnen, erscheint er hier möglicherweise angebracht: Gedenkstätten als Deutungsangebote, als historische Spuren und als „Archive“ früherer Auseinandersetzungen mit dem Ort zu lesen, erfordert eine in Bildungsprozessen nicht alltägliche Verbindung von Wissen und Motivation, von Kontextinformation und spezifischer Analyse, von historischer Orientierung und individueller Irritation, von Reflexion und (probeweise) handelndem Zugriff.

Gelingen solche Annäherungen und wird der Verzicht auf schlichte Instrumentalisierung für kurzfristige Parolen durchsetzbar, dann können junge (und ältere) Lernende auch, wie die Curricula es schon länger fordern, zu Mitgestalter*innen künftiger Geschichtskultur werden. Mit solcher Freiheit und Subjektorientierung ist die notwendige Wissenschaftsorientierung nicht etwa aufgegeben, sondern auf ihren Kern, die Aushandlung rationaler Urteile in Diskurs und Kontroversität, fokussiert.

9 Siehe z. B. Christian Kuchler: Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012.

Demokratielernen durch Geschichtsvermittlung in Gedenkstätten zur Geschichte der SBZ/ DDR

Historisches Lernen und Demokratievermittlung

Der Wunsch, historisches Lernen mit Demokratielernen zu verbinden, ist in Bezug auf Gedenkstätten sehr verbreitet und scheint auf den ersten Blick fast selbstverständlich: In der Anschauung eines Ausschnitts der historischen DDR-Diktatur zeigt sich doch, was seit 1989 erfolgreich überwunden ist. Was läge also näher, als mit Kenntnissen über die DDR-Diktatur für die Vorzüge von Demokratie zu werben, Demokratie gedacht als Gegensatz zur Diktatur.

Ein solcher Ansatz, der vor allem im Rahmen politischer Gedenkrhetorik regelmäßig beschworen wird, gestaltet sich in der pädagogischen Praxis allerdings erheblich komplexer, vor allem, wenn man der differenzierten Vermittlung geschichtswissenschaftlicher Forschungsergebnisse, dem historischen Ort, den Stimmen der ehemals Betroffenen, aber auch den Teilnehmenden der Bildungsarbeit in relevantem Maße Raum gewähren möchte. Trotzdem ist eine Ausrichtung der Bildungsarbeit in Gedenkstätten an demokratischen Maßstäben selbstverständlich sinnvoll. Aber wie kann das aussehen?

Unabhängig von Thema oder Lernort stehen Geschichtsvermittlung und Demokratiebildung in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis, was Ziele und Methoden betrifft: hier Lernen umfangreicher Fakten und Aneignung detailreicher Komplexität, Analyse vorgegebener Narrative, Thesen und Widersprüche im Kleinen; dort Freiwilligkeit, Mitbestimmung, Diskussion, Rollenspiele und Analyse von Dilemmata, exemplarische und idealtypische Reduktion von Komplexität sowie Orientierung auf gegenwärtiges und zukünftiges Handeln.

Zur Demokratiebildung zählen sehr heterogene Lernziele, die – analog zur Menschenrechtsbildung¹⁰ – als Lernen *über*, *für* und *durch* Demokratie bezeichnet werden können. Das Lernen *über Demokratie* zielt vor allem darauf, über die Demokratie als gegenwärtige und historische Herrschafts- und Gesellschaftsform, über demokratische Prozesse und Konflikte Bescheid zu wissen. Lernen *für Demokratie* findet dort statt, wo Lernende zu eigenen Einschätzungen über die Vor- und Nachteile von Demokratie und demokratischen Prozessen gelangen. Dazu zählt im weiteren Sinne auch, sich für demokratische Herrschafts-, Gesellschafts- oder Lebensformen zu engagieren und sich dahingehend fortzubilden.¹¹ Zum Lernen *durch Demokratie* schließlich zählen Lernformen, die selbst an demokratischen Prinzipien orientiert sind und den Lernenden Raum zur Mitgestaltung von Lernformen und -inhalten geben.

¹⁰ Die Vereinten Nationen definieren drei Dimensionen der Menschenrechtsbildung: Bildung über, durch und für Menschenrechte. Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte: Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsene. Berlin 2016, S. 6.

¹¹ Zur Unterscheidung Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform vgl. z. B. Gerhard Himmelmann: Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu? Berlin 2004. Als Download: <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-demokratiepaedagogik/himmelmann-gerhard-2004-demokratie-lernen-was-warum-wozu.html>. Abruf 19.11.2017. Ansätze der Demokratiebildung sind im deutschsprachigen Raum insgesamt für den schulischen Bereich systematischer ausgearbeitet als für den außerschulischen. Einen guten Überblick bietet z. B. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik. Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Berlin 2007. Als Download: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pdf. Abruf 19.11.2017.

„Lernen über Demokratie“ und ortsbezogenes Lernen

Zum Lernen über Demokratie zählt allgemein, zu erfahren, wie Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform funktioniert, welche Formen von Demokratie es gibt oder gab, wie demokratische Prozesse gelingen und Interessen ausgehandelt werden, welche Konflikte oder Widersprüche dabei entstehen und wie sie gelöst werden können. In der Verbindung mit dem historischen Lernen zu SBZ und DDR wären allgemein Anknüpfungspunkte beim „Lernen über Demokratie“ dort zu suchen, wo demokratische Prozesse in autoritäre oder diktatorische übergehen, wo demokratische Organe in ihrer Funktion beschnitten oder abgeschafft werden, wo Grund- und Menschenrechte zwar anerkannt, aber nicht gewährt werden. Diese historischen Beispiele könnten dann zeigen, warum und wo Demokratie in Gefahr ist, wo Einflussmöglichkeiten für Bürger*innen bestehen und dass demokratische Organe und Institutionen Errungenschaften sind, die historisch entstanden, wandelbar und deshalb auch gefährdet sind.

Da an historischen Orten möglichst ortsbezogen gearbeitet wird, müssten entsprechende Beispiele gefunden werden. Für den Übergang von der Weimarer Demokratie zur NS-Diktatur und die Zeit des Nationalsozialismus lassen sich viele Beispiele der Abschaffung und schleichenden Transformation von demokratischen Organisationen, Prozessen und Rechten finden. Mit Blick auf SBZ und DDR dürfte meines Erachtens ein entsprechender Ansatz aber schwieriger zu verwirklichen sein, da weder die sowjetische Besatzungszeit noch die DDR eine bestehende Demokratie ablösten. Natürlich ließen sich Aushandlungsprozesse innerhalb der (frühen) DDR und Handlungsoptionen Einzelner untersuchen, alternative politische Entwicklungspotentiale und demokratieorientierte Forderungen in der (späten) DDR in den Blick nehmen. Dann wäre konkret das Demokratieverständnis der Akteur*innen vor dem Hintergrund der Zeit zu untersuchen; allerdings – zumindest was die Gedenkstätten an den Orten ehemaliger Haftanstalten und Grenzanlagen betrifft – ebenfalls nur sehr begrenzt entlang der Geschichte des Repressionsapparates der DDR.

Faktisch spielen solche Fragestellungen in Bezug auf die SBZ und die DDR innerhalb der Gedenkstättenpädagogik bisher kaum eine Rolle. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Verknüpfung von Lernen über Demokratie mit historischem Lernen über die Geschichte der DDR ein komplexes Unterfangen und eine Überforderung der Gedenkstätten – zumal im Rahmen von Kurzzeitbesuchen – darstellt.

„Lernen für Demokratie“ oder Diktaturbetrachtung als Demokratielehrstunde

Unter *Lernen für Demokratie* wird verstanden, dass Menschen sich im Wissen um demokratische Staats-, Gesellschafts- und Lebensformen sowie um deren Möglichkeiten und Grenzen bewusst dafür entscheiden, Demokratie zu befürworten, an demokratischen politischen Prozessen teilzuhaben, (Interessens-) Konflikte demokratisch auszuhandeln (oder das zumindest anzustreben), bei anderen für Demokratie zu werben und sich auch gegen Gefahren für Demokratie und Menschenrechte zu wehren. Das an sich könnte Teil einer Entwicklung von Menschen zu mündigen Bürger*innen sein und als selbstgewählter lebenslanger Lernprozess verstanden werden, der nie abgeschlossen ist.

In Verbindung mit historischem Lernen zur Geschichte der SBZ/ DDR im Rahmen von Gedenkstättenbesuchen hieße *Lernen für Demokratie* zunächst, dass die SBZ und die DDR als vergangene, negative Abgrenzungsfolie dienen, vor deren Hintergrund sich die Bundesrepublik Deutschland als gegenwärtige, demokratisch verfasste Herrschafts- und Gesellschaftsform positiv abhebt. Ein solcher Ansatz ist in Gedenkstätten in der Tat nicht unpopulär, scheint er doch der Geschichte als Lerninhalt noch einen attraktiven Nutzwert mitzugeben. Verkannt wird dabei aber nicht nur, dass es beim historischen Lernen vor einer Bewertung zunächst einmal darum geht, die geschichtli-

chen Ereignisse in ihrem Kontext zu verstehen; gefördert wird damit tendenziell auch ein unkritisches Gegenwartsverständnis: Ist im Vergleich zu damals heute denn nicht alles gut?

Darüber hinaus darf der Mehrheit der Jugendlichen ohnehin unterstellt werden, dass sie mit dem Begriff „Demokratie“ etwas Positiveres verbinden als mit dem Begriff „Diktatur“, auch wenn ihnen politikwissenschaftliche Konzepte noch nicht vertraut sind. Wenn Lernende die beabsichtigte, vage Botschaft „Demokratie“ vor dem Besuch einer Gedenkstätte bereits verinnerlicht haben und diese dann gern auch im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs zum Ausdruck bringen, handelt es sich aber nicht mehr um ein Ergebnis, das im Gelernten begründet wäre. Im Gegenteil kann gerade das Ritualhafte eine Gedenkstätte zu einem „Wallfahrtsbesuch der Demokratieaffirmation“ machen und einer kritischen Aneignung des historischen Gegenstands und der konkreten Ortsgeschichte im Wege stehen, weil die sinnstiftende Interpretation für alle schon vor der Auseinandersetzung mit der Geschichte feststeht.

Wenn Lernende dagegen zur DDR noch keine Meinung haben oder ihr sogar tendenziell positiv gegenüberstehen, was nicht selten durch Familienerzählungen über das Leben in der DDR der Fall ist, erreicht die verkürzte Lernformel „DDR-Diktatur-schlecht versus BRD-Demokratie-gut“ im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs vielleicht sogar ihr Gegenteil. Lernende durchschauen relativ schnell, wenn ihnen Meinungen – zumal politische Grundüberzeugungen – eingetrichtert werden sollen, so dass sie sich zu Recht entmündigt fühlen können. Auch Desinteresse oder Abwehr gegen die Geschichtslehrstunde überraschen dann kaum. Werden die Räume des historischen Ortes, Ausstellungen, Bilder und das Erzählte im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs noch zusätzlich in emotionalisierender Absicht eingesetzt, werden zudem die Rechte der Lernenden verletzt, sich selbst eine Meinung bilden zu können. Demokratie in Lernzusammenhängen bedeutet nämlich auch, den Lernenden selbst zu überlassen, wie weit sie sich emotional auf historische Ereignisse und Berichte von Zeitzeug*innen einlassen möchten. Im Beutelsbacher Konsens einigte man sich in diesem Sinne – auch als Konsequenz aus der Propaganda der Nationalsozialisten – darauf, dass Lernende nicht überwältigt werden dürfen.

Zur Entlastung: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte der SBZ und der DDR erfordert nicht, dass die Lernenden mit gefestigtem staatsbürgerlichen Bewusstsein die Veranstaltung verlassen. Werte lassen sich eher vermitteln, wenn sie gelebt, als wenn sie vorgeschrieben werden. Eine Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Forschungsergebnissen und -kontroversen zum historischen Gegenstand entspricht deshalb viel mehr einem demokratischen Lernen als die Vermittlung einer moralisierenden Läuterungserzählung. Mancherorts scheinen aber noch anachronistische, unreflektierte Standards aus der Zeit des Kalten Kriegs zu gelten, als es unter dem Eindruck der Blockkonfrontation – auch im Westen – darum ging, politische Gegner*innen zu diskreditieren und die eigene Gegenwart zu legitimieren. Solchen Zwecken dienen z. B. pädagogische Materialien, die sich an der Mangelwirtschaft der DDR abarbeiten, um am Ende für einen aktuellen Wirtschaftsliberalismus einzutreten – Wirtschaft ist übrigens keine Frage von Demokratie oder Diktatur; oder Materialien, die undifferenzierte Kontinuitätslinien von Marx über Stalin, die gegenwärtige Partei Die Linke bis zur antifaschistischen Jugend mittels verlinkter Bildchen von brennenden Autos ziehen, um in der Schlussfolgerung alle sich als links verstehenden politischen Bewegungen als „Linksextremisten“ und Kommunisten zu diffamieren und in die Tradition des Stalinismus zu stellen. Auch Materialien, bei denen Kinder lachende Smileys unter „BRD“ und weinende unter „DDR“ kleben sollen, können kaum dem historischen Gegenstand gerecht werden, sie nehmen aber – was fast noch gravierender ist – auch Demokratie als schwierige

gesellschaftliche Aufgabe nicht ernst.¹² Und schließlich: Meinungen von einzelnen Zeitzeug*innen sind sicherlich als Diskussionsanregung von Interesse. Aber spätestens im Rahmen der pädagogischen Arbeit müssen subjektive Perspektiven auch kritisch reflektiert und durch die Pädagog*innen historisiert werden. Demokratische Bildung befähigt zum Unterscheiden von Fakten und Meinungen. Eine gelungene Überwindung der autoritären Erziehung und Propaganda in der DDR ist gerade keine DDR-Staatsbürgerkunde unter umgekehrten Vorzeichen, sondern eine demokratische Lernform, die den Lernenden (Analyse-) Werkzeuge für eigene politische Urteile in die Hand gibt, und nicht verkürzte Antworten und Lehren.

Zum *Lernen für Demokratie* werden jenseits der Auseinandersetzung mit Geschichte noch andere Methoden gezählt, die stärker von der gegenwärtigen Lebenswelt der Lernenden ausgehen. Dazu gehören z. B. Übungen, die demokratische Prozesse simulieren und reflektieren oder auch Dilemmata in den Blick nehmen. Es ist theoretisch denkbar, entsprechende Methoden im Rahmen von Seminaren durchzuführen, z. B. nach der Auseinandersetzung mit der konkreten Ortsgeschichte, d. h. additiv Geschichtslernen und Demokratielernen in einen Seminarzusammenhang zu bringen. Ein Projekt des Max Mannheimer Studienzentrums (ehem. Jugendgästehauses Dachau) – aus dem später der Ansatz der *Verunsichernden Orte*¹³ hervorgegangen ist – hat Seminare für den Bereich der NS-Geschichte erprobt und als Projektergebnis diesen additiven Ansatz für wenig sinnvoll befunden.¹⁴ Vielmehr kamen die Expert*innen der verschiedenen NS-Gedenkstätten zu dem Ergebnis, dass vor allem im Ansatz eines Lernens durch Demokratie ein Weg liegt, Gedenkstättenpädagogik mit Demokratielernen zu verbinden.

„Lernen durch Demokratie“ oder partizipative, demokratische Lernformen in Gedenkstätten

Unter *Lernen durch Demokratie* wird im weitesten Sinne verstanden, dass Lernen selbst unter demokratischen Rahmenbedingungen stattfindet, dass Demokratie beim Lernen indirekt vorgelebt, ermöglicht und reflektiert wird oder werden kann. Gerade außerschulische Bildung bietet einerseits zahlreiche Möglichkeiten, den Rahmen des Lernens und Lehrens flexibel und partizipativ zu gestalten. Andererseits sind dem gemeinsamen Lernen mit einer Gruppe hier vor allem zeitlich enge Rahmen gesteckt. Es besteht oft keine Möglichkeit zu einer längerfristigen pädagogischen Arbeit.

Partizipative Bildungsansätze beginnen bei der Planung und Gestaltung einer Bildungsveranstaltung. Gruppen, die unfreiwillig von ihren Lehrer*innen durch Gedenkstätten „geschleust“ werden, erfahren die Lernsituation sicherlich nicht als demokratisch. Aber auch vor Ort lassen sich die Parameter der Bildungsarbeit teilweise noch verändern. Das Prinzip der Freiwilligkeit in Gedenkstätten greift zwar selten in Bezug auf Anwesenheitspflicht und Aufsicht, die meist durch die begleitenden Lehrer*innen wahrgenommen wird. Es lässt sich aber trotz dieses Gesamtrahmens z. B. durch optionale Angebote, Rückzugsräume, eigenständiges vertiefendes Arbeiten, etc. dennoch teilweise realisieren. Die Programmgestaltung kann zu Beginn auch bei Führungen mit

12 Vgl. Cornelia Siebeck: Möchtest du in einer Demokratie leben oder in einer Diktatur? Warum das Totalitarismusparadigma (immer noch) keine gute Grundlage für die historisch-politische Bildung ist. In: Newsletter Lernen aus der Geschichte, 10.4.2016. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12961>. Abruf 19.11.2017.

13 Siehe dazu die Einführung in die Handreichung.

14 Der Projektbericht enthält neben der Empfehlung zur stärkeren Prozessorientierung bei der Verknüpfung von Geschichts- und Demokratielernen entgegen der additiven Verbindung beider Felder (hier S. 10 f.) zahlreiche weitere Reflexionen, die teilweise auf andere Themen als den NS übertragbar sind. Vgl. Verena Haug und Barbara Thimm: Projektdokumentation. Aus der Geschichte lernen? Dachau 2007. Als Download: <http://www.politische-bildung-bayern.net/about/item/446-aus-der-geschichte-lernen-kooperation-von-demokratiebildung-und-historisch-politischer-bildung>. Abruf 19.11.2017.

den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Interessen, Bedürfnisse und Kapazitäten abgestimmt werden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist es, die Lernenden hinsichtlich der allgemeinen Lernziele und der Ausrichtung des Programms transparent in eigene Überlegungen und Vorschläge einzubeziehen und mit ihnen über Möglichkeiten und Grenzen des Lernens vor Ort reflexiv zu diskutieren. Nicht jede Gruppe wird das annehmen; aber ein geschärftes Bewusstsein dafür, wie nah man z. B. dem historischen Geschehen vor Ort kommen und was die Gedenkstätte dafür leisten kann und was nicht, wird Teilnehmenden zumindest helfen, eigene Wünsche überhaupt zu artikulieren. So stellen auch ganz konkret die Eindrücke von Teilnehmenden über den historischen Ort, von der Gedenkstätte, sowie ihre Fragen und vielleicht auch Unsicherheiten einen hervorragenden Ausgangspunkt für pädagogische Arbeit dar, weil sie am Niveau und Interesse der Besucher*innen ansetzen. Dabei brauchen deren Wortbeiträge nicht nur als Stichworte für eigene Vorträge erhalten, sondern können auch dazu führen, das eigene Programm evtl. über Bord zu werfen und die Annäherung der Gruppe oder Einzelner an den Ort und an das Thema ins Zentrum der Arbeit zu stellen.

Demokratiebildung ist mehr: ein Projekt auch für die Institutionen

Demokratiebildung ist allerdings kein rein pädagogisches Projekt. Demokratie realisiert sich nicht allein durch didaktische Modelle oder pädagogisch gut konzipiertes Material. Im Bereich *Lernen über Demokratie* mögen gute Methoden zielführend sein; wenn es um ein *Lernen für und durch Demokratie* geht, ist es die pädagogische Praxis und sind es die Pädagog*innen selbst, die als Individuen, als Angestellte einer Institution, als Bürger*innen eines Landes vielseitigen Erwartungen ausgesetzt sind und sich dazu verhalten müssen. Oftmals kommt es hier zu (unausgesprochenen) Spannungen, Konflikten oder Dilemmasituationen, z. B. zwischen den Erwartungen des Pädagogen oder der Pädagogin, der begleitenden Lehrer*innen, der Gruppe, der Arbeitgeber*innen, der Gesellschaft sowie der eigenen widersprüchlichen Überzeugungen und Werten. Um diese reflexive Erkenntnis nicht als Schwäche oder Defizit einzelner Pädagog*innen, sondern als Herausforderung und Chance insgesamt für demokratische Arbeits- und Bildungsformen aller Beteiligten zu begreifen, bedarf es hier auch der Unterstützung durch die Institutionen sowie von außen. Besonders die Diskussion in den einzelnen pädagogischen Teams der Museen, Gedenk- und Bildungsstätten bieten hier einen möglichen Rahmen, die Arbeit der einzelnen und die der Institution als Ganzes selbstreflexiv und prozesshaft weiterzuentwickeln. Methoden wie die Übungen aus dem Programm *Verunsichernde Orte*, Supervisionen und Übungen des in dieser Handreichung vorgestellten Fortbildungsangebots können hier eine Hilfestellung sein. Ob entsprechende Teamveranstaltungen unter Beteiligung von Vorgesetzten oder im „geschützten Raum unter Gleichen“ besser gelingen, ist im Einzelfall zu diskutieren. Räumliche, zeitliche und materielle Unterstützung sollten die Institutionen ihren Mitarbeiter*innen jedenfalls gewähren.

Demokratie ist nicht bloß eine Staatsform oder Verfassung. Sie ist eine Lebensform, die die Räume, in der Bildung stattfindet, selbst von allen Seiten durchdringen muss, damit sie vermittelbar wird und gelernt werden kann: institutionell, personell, konzeptionell und interaktiv. Das bloße Einschwören von Schüler*innen auf die Verfassung macht noch keine Demokratie aus. Die Geschichte der SBZ und DDR als bloße Abgrenzungsfolie zur Gegenwartsaffirmation zu verwenden, wird weder dem historischen Lernen über die Geschichte, noch dem Lernen *über, für* oder *durch Demokratie* gerecht.

Lernen am historischen Ort und in einer inszenierten Ausstellung

„Was würdest du für ein Thema aussuchen, wenn du eine Ausstellung über deinen Alltag machen möchtest?“ Mit einer solchen Frage beginnen viele Referent*innen eine Gruppenbegleitung durch die Dauerausstellung „Alltag in der DDR“ im Museum in der Kulturbrauerei in Berlin – einer Ausstellung der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Die Auswahl der Inhalte und die Möglichkeiten der Inszenierung in einer Ausstellung werden so zum Gesprächsinhalt einer Begleitung. Auch bei Jugendlichen. Denn: Einerseits schafft der Bezug zum eigenen Alltag Nähe. Andererseits schärft er die Aufmerksamkeit für die vielfältigen Möglichkeiten der Darstellung eines so breiten Themas in einer Ausstellung. Auch wenn viele westdeutsche und ausländische Besucherinnen und Besucher keinen persönlichen Bezug zur DDR haben, bietet das Thema „Alltag“ für jede*n eigene Lebensweltbezüge. Für ostdeutsche Familien kommen die Erinnerungen und das Wiedererkennen von Alltagsobjekten hinzu. Sie sind häufig der Ausgangspunkt für Gespräche und Reflexion, auch zwischen den Generationen.

„Was meinst du, wenn du dich umschaust: Was ist in diesem Raum noch Original?“, lautet eine mögliche Einstiegsfrage für eine Gruppenbegleitung durch die Dauerausstellung „Tränenpalast. Ort der deutschen Teilung“ der Stiftung Haus der Geschichte. Das Thema ist hier klar gesetzt: der historische Ort, die ehemalige Ausreisehalle am Grenzübergang Friedrichstraße in Ost-Berlin. Doch auch hier ist es wichtig, für das Medium Ausstellung zu sensibilisieren. Was ist erhalten, was ist rekonstruiert und was ist neu konzipiert? Welche Wirkung hat diese Darstellung? Nicht nur für Museumsexpert*innen und Zeitzeug*innen, sondern insbesondere für Schüler*innen sind dies relevante Fragen, um die Geschichte des historischen Ortes einordnen zu können. Die Lebensweltbezüge, die hier Jugendlichen das Thema nahebringen können, sind andere als im Museum in der Kulturbrauerei: Reisen, Grenzerfahrungen und Migration. Jugendliche, die auf den ersten Blick keinen persönlichen Bezug zur deutschen Zeitgeschichte haben, werden hier zu Expert*innen. Und viele Besucher*innen aus Ost- und Westdeutschland finden gleichermaßen Bezüge zu ihrer Lebenswelt. Als Grenzübergang mit einer sehr hohen Umschlagzahl an Reisenden ist der Tränenpalast heute ein historischer Ort, an den sehr viele Besucher*innen persönliche Erinnerungen knüpfen.

Methoden

Die übergreifenden Vermittlungsansätze und auch die Methoden zur Erschließung der jeweiligen Ausstellung sind in beiden Häusern der Stiftung Haus der Geschichte gleich: Induktiv, also anhand des konkreten Objektes, der konkret dargestellten Geschichte, soll der historische Kontext verständlich und erschließbar werden. Dabei ist eine zielgruppenorientierte Kommunikation zwischen den Referent*innen und den Lernenden der Schlüssel zum Gelingen. Ausgehend von den konkret vorgefundenen Beispielen und dem, was die Besucher*innen an eigenen Fragen und Erzählungen formulieren, kann sich ein Gespräch über die Ausstellungsinhalte entspinnen. Vorwissen wird dabei nicht vorausgesetzt. Vielmehr ist das Ziel, eine offene Kommunikationsatmosphäre zu schaffen, die das Interesse wecken und halten kann. Der Zugang über die historischen Originale und Ausstellungsszenen ist konkret und visuell attraktiv. Hierüber lässt sich leichter die Aufmerksamkeit binden, als über eine allgemeine Einführung zur deutschen Teilung. Das kommunikative, soziale Erlebnis verstärkt den Eindruck des Ausstellungsbesuchs.

Reflexion und Emotion

Das Besondere am Tränenpalast, einem historischen Ort mit einer integrierten Ausstellung, ist offensichtlich. Der Raum selbst ist das größte Objekt. Allein durch das Betreten des Raumes, des historischen Fußbodens, die Wahrnehmung des Lichteinfalls und der historischen Spuren ist die Atmosphäre eine andere. Die Wirkung des authentischen Ortes erzeugt Neugier, aber auch Spannung und Emotionen. Für Lernsettings bietet diese Umgebung ein großes Aufmerksamkeitspotential. Die Herausforderung ist allerdings, auch in diesem Raum eine distanzierte Reflexion des Lerninhaltes zu ermöglichen. Wer soeben Geschichten von Flucht, Trennung und Ausreise erfahren hat und mit dem historischen Ort in Verbindung bringt, den unterstützt im Lernsetting ein moderiertes Gespräch bei einer solchen Reflexion. Denn: Ein physisches Heraustreten aus dem Raum würde die Distanz zum Thema zwar erleichtern, ist aber innerhalb des Museumsbesuches nicht möglich. Wertediskussionen über Demokratie und Diktatur, Freiheit und Sicherheit lassen sich so an beiden Orten auch im Vergleich zu Gegenwartsbezügen diskutieren.

Szenische Darstellungen

Der Umgang mit den Ausstellungsszenen oder der historischen Kulisse in Lernsettings bedarf aber auch genauer Abwägung. Auf den ersten Blick scheinen beide Umgebungen viel Potential, etwa für Rollenspiele und szenisches Arbeiten, zu bieten. Die historisch originale Passkontroll Einheit im Tränenpalast für Rollenspiele zu nutzen, birgt jedoch zu schnell die Gefahr einer „Eventisierung“ des Lerninhaltes. Hingegen ist eine offen angekündigte, klar als „Theater“ erkennbare künstlerische Präsentation ein durchaus möglicher Zugang, der von den Besucher*innen immer wieder gern angenommen wird. Im Rahmen offener Veranstaltungen, etwa zum Tag der Deutschen Einheit, zitieren Schauspieler*innen aus historischen Quellen, die mit dem Tränenpalast in Verbindung stehen – von Berichten des Ministeriums für Staatssicherheit bis hin zu Zeitzeugenerinnerungen aus den Besucherbüchern. Die zitierten Quellen stehen hier im Vordergrund, nicht das Nachspielen einer historischen Szene. Die Präsentation der Schauspieler*innen ist sehr zurückhaltend, Rollen werden nur angedeutet durch die Art des Vortrags, die Variation der Stimme. Diese Form der szenischen Darstellung kann eine starke Wirkung entfalten, ohne zu eventisieren oder durch die Art der Präsentation emotional zu überwältigen. Eine andere Funktion können Rollenspiele in der narrativen Dauerausstellung im Museum in der Kulturbrauerei einnehmen. In der „Familientour“ etwa, einem Angebot zur selbstständigen Erkundung der Ausstellung, wird dazu angeregt, sich in einer Alltagsszene in verschiedene Rollen hineinzusetzen. Die Herangehensweise und auch die Auswertung werden der Familie selbst überlassen, vorbereitete Fragen und Anregungen unterstützen sie dabei.

Die Ausstellungsszenen sowie die kontextualisierten Objekte und Originale dieser narrativen Ausstellungen bieten vielfältige Möglichkeiten der inhaltlichen, aber auch persönlichen Auseinandersetzung. Ob „klassische“ Gruppenbegleitung, Seminar oder auch selbstständige Familientour – in beiden Häusern stehen besuchernahe Zugänge und kommunikative Methoden im Vordergrund der Bildungsangebote. Von sehr unterschiedlichen thematischen Zugängen aus unterstützen sie die Auseinandersetzung mit der deutschen Teilung, dem Alltag in einer Diktatur und Fragen nach Freiheit und Sicherheit.

Literaturhinweise

Kraus, Dorothea (Hg. Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland): Tränenpalast. Ort der deutschen Teilung, Bonn 2015

Kraus, Dorothea (Hg. Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland): Alltag in der DDR. Museum in der Kulturbrauerei, Bonn 2017

Beatrix Commandeur/Hannlore Kunz-Ott/Karin Schad (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München 2016

Gelingen und Misslingen - Historisches Lernen in Gedenkstätten und Museen

Außerschulische Lernorte haben in der modernen Pädagogik einen hohen Stellenwert, wird doch mit ihnen die Erwartung verbunden, dass die Schüler*innen dort andere Erfahrungen als in dem geschützten Raum der Schule oder der Jugendeinrichtung sammeln. Gerade durch die pädagogische Entwicklung hin zum Kompetenzlernen haben die Selbstaneignung von Erfahrung und Wissen und die Wertebildung durch Partizipation an Bedeutung gewonnen. Historische Orte, Gedenkstätten¹⁵ und geschichtliche Museen sind für die Schulen wichtige Partner. Aber nicht nur für sie. Auch die außerschulische Jugendgeschichtsarbeit an Freizeitstätten, in Vereinen und Jugendverbänden nutzt diese Orte für erfahrbares und selbständiges Lernen. Dieser Beitrag beleuchtet, welche Potentiale die pädagogische Arbeit an zeitgeschichtlichen Gedenkstätten und Museen zur Geschichte der SBZ und DDR hat und wo ihre Grenzen bei der Vermittlung historischer Kompetenzen liegen.

1. Gedenkstätten und Museen können mit ihrer Anschaulichkeit und sinnlichen Erfahrung Neugier und Motivation der Lernenden wecken

Die Aufgaben von Gedenkstätten an historischen Orten ist es, vor allem die Ereignisse oder Prozesse darzustellen, die an diesem Ort bedeutsam waren. Für Museen gilt diese Ortsgebundenheit meist nicht und daher sind sie - nicht immer, aber oft - thematisch breiter aufgestellt. Beide Institutionen haben gemeinsam, dass sie das historische Material archivieren und ausstellen. So findet sich dort eine Vielzahl an Dokumenten, Objekten, Fotos, Karten oder Plänen, die von den Besucher*innen betrachtet und z. T. auch angefasst werden dürfen (Was ist das? Wie fühlt es sich an? Wozu hat es gedient?). Entsprechende Überschriften oder sogar kürzere Texte ordnen das Material einem zeithistorischen Aspekt zu. Im Rahmen von pädagogischen Angeboten setzt dann das anleitende Personal diese Materialien ein und steht bei deren Erkundung helfend zur Seite. Zudem pflegen viele Gedenkstätten und Museen Kontakte zu Zeitzeug*innen, die in der SBZ und DDR - zumeist - Widerstand leisteten und/oder politisch verfolgt wurden.

Sowohl Sachquellen mit ihrem haptischen, visuellen und olfaktorischen Charakter als auch Berichte von Zeitzeug*innen als Ausdruck lebendiger und persönlicher Erinnerung ergeben zusammen eine auf die verschiedensten Sinne ausgerichtete Angebotspalette. Dies kann Neugier wecken und Motivation steigern. Bei den Gedenkstätten wirkt zusätzlich die bauliche Struktur als Erfahrungsraum bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte.

Wenn man Geschichte konkret, ortsbezogen und mit Hilfe von Sachquellen und Zeitzeug*innen nachvollziehen und anfassen kann, wird ihr Inhalt leichter versteh- und besser speicherbar. Die Aura des als authentisch Empfundene zielt neben der Wissensvermittlung auf eine emotionale Wirkung ab. Diese kann die kognitive Auseinandersetzung aber auch begrenzen, wenn nicht Möglichkeiten geschaffen werden, die potenziellen emotionalen Erschütterungen zu thematisieren und das Erfahrene zu reflektieren.

2. In den Gedenkstätten und Museen kann das forschende, entdeckende, handlungsorientierte und selbsttätige Lernen praktiziert werden

Die gewohnten Schulräume zu verlassen und sich an einen außerschulischen Lernort zu begeben, ermöglicht eine Verknüpfung von unterrichtlichen Inhaltsvorgaben und gelebter Wirklichkeit. In den Gedenkstätten und Museen treffen die Schulklassen auf eine meist vorstrukturierte

15 Gemeint sind auch Gedenk- und Erinnerungsorte.

Lernumgebung. Sie können, insbesondere bei Angeboten, die mehr als eine Führung umfassen und Zeit für eine mehrstündige Beschäftigung einräumen, aus verschiedenen pädagogischen Angeboten auswählen, mit anschaulichem Material arbeiten und kommentierte bzw. kontextualisierte Quellen verwenden. Hier wird forschendes Arbeiten lebendig und die Selbsttätigkeit der Lernenden gefördert. Entdeckungen und Querverbindungen zwischen verschiedenen Disziplinen können im Rahmen eines fächerverbindenden Projektunterrichtes (insb. hinsichtlich Geschichte, Deutsch, Politik, Kunst, Ethik, Wirtschaft, Soziales) eingeübt werden. Die Arbeit mit konkreten Biografien, Situationen und Zeitepochen ermöglicht es den Jugendlichen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im historischen Lernen auszubauen. An den ausgewählten Beispielen können sie Wesentliches, Typisches und Prinzipielles bei der Wirkung von Diktatur(en) auf das Leben der einzelnen Menschen erkennen. Das exemplarische Lernen soll ihnen zudem den Zugang zu Phänomenen, die die Demokratie(n) heute gefährden, erleichtern bzw. sie befähigen, eine Haltung dazu sowie Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Vorsicht ist nur geboten hinsichtlich der verengten Perspektive auf zeitgeschichtliche Ausschnitte, die sich aus der Schwerpunktsetzung der Gedenkstätten und Museen ergeben. Das kann ein Problem vor allem bei fehlendem historischen Kontextwissen der jugendlichen Besucher*innen darstellen und unter Umständen die Einordnung in einen historischen Zusammenhang, in eine Epoche, ein System verhindern. Außerdem bringen die Jugendlichen oft eigene familiäre oder medial geprägte Narrative mit, die möglicherweise im Widerspruch zu den vermittelten Botschaften stehen. Die Lernerfahrung am Gedenk- und musealen Ort bliebe atomisiert bzw. die aufgetretenen Widersprüche nicht integrierbar in die zu entwickelnde eigene historische Narration. Hier heißt es, achtsam zu sein und geeignete Reflexionsräume zu schaffen.

Attraktiv an den pädagogischen Angeboten von Gedenkstätten und Museen sind auch die vielfältigen und kreativen Verarbeitungs- bzw. Präsentationsformen, die den jungen Menschen helfen, sich den Ort anzueignen. Gute Erfahrungen gibt es unter anderem mit fotografischer Arbeit, mit szenischen Lesungen, Bewegungschoreografien, Zeichnungen oder Audio-/Videocollagen. Solche methodischen Ansätze ergänzen die überwiegend kognitiven Prozesse des Regelunterrichts und laden zur eigenständigen Annäherung an den historischen Ort sowie zur Auseinandersetzung mit den Wirkungen des Ortes und der vermittelten Inhalte auf sehr konkrete Weise ein (zum Beispiel zu Fragen wie: Was könnte es für ein Gefühl gewesen ein, eingesperrt zu sein? Was geschah im Einzelnen?). Ergebnisse solcher Bearbeitungen durch Jugendliche können an den Orten auch präsentiert und der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

3. Gedenkstätten und Museen sind geschichtspolitische Orte, die aus einer besonderen Perspektive auf die Vergangenheit schauen und daraus abgeleitete Gegenwartsbezüge herstellen können

Für Bildungs- und Jugendeinrichtungen gehört die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen an vielen Stellen zum festen Bestandteil. Die Gedenkstätten und Museen bieten sich auch deshalb dafür besonders an, da sie häufig in ein Netz verschiedener Akteur*innen bei der Aufgabenerfüllung (z. B. bei der Umsetzung von Ausstellungsvorhaben) eingebunden sind. Dazu gehören z. B. Architekt*innen, Politiker*innen, Kunstschafter*innen und Medienmacher*innen. Sie alle bringen verschiedene Sichtweisen auf die Darstellung historischer Ereignisse. So entstehen lebendige Einrichtungen, die in das aktuelle Umfeld eingebettet und an gesellschaftspolitischen Diskursen beteiligt sind. Damit kann eine Gedenkstätte oder ein Museum nicht nur in die unmittelbare Nachbarschaft ausstrahlen, sondern eine Stadt, Gemeinde und sogar Region prägen. Nicht zuletzt sehen sich diese Orte stets auch mit Fragen nach der künftigen Ausrichtung konfrontiert. Die Einbindung der Einrichtungen in regionale und gesellschaftliche Netzwerke ist auch für die politisch-historische Bildungsarbeit nützlich, da so potentielle Partnerschaften entstehen, mit de-

ren Hilfe sich junge Menschen vielseitig, kreativ und nachhaltig mit der Geschichte auseinandersetzen können.

Die Gedenkstätten und Museen sehen sich stets auch mit Fragen nach der künftigen Ausrichtung konfrontiert. Die pädagogische Arbeit kann den Umgang mit dem historischen Erbe (Warum und wo entstehen solche Orte?), die Art der Erinnerung (Was soll nicht vergessen werden und in welcher Form?) und schließlich die Aufarbeitung (Wie gehen wir mit den Hinterlassenschaften um und wofür nutzen wir unsere Erkenntnisse?) thematisieren. Dieses und die Frage, ob die DDR eine Diktatur war und welche Unterschiede es zur Verfasstheit unserer heutigen Gesellschaft gibt, sind zudem ein Beispiel dafür, wie Pädagog*innen einen Gegenwartsbezug herstellen können, der hilfreich für die Orientierung und Wertebildung der jungen Menschen sein kann.

4. Die organisatorischen Bedingungen von Erinnerungsorten und Bildungsinstitutionen sind nur bedingt kompatibel

Gedenkstätten und Museen sind Orte, die besucht werden wollen. Sie müssen also attraktive Angebote bereitstellen, um den Aufwand, den die Schulen und Jugendeinrichtungen bei Exkursionen bewerkstelligen, zu rechtfertigen. Die Erwartungen der Besucher*innen an das Format sind oft ebenso heterogen wie die Erwartungen an den Inhalt. Das Format kann von einem Kurzbesuch bis hin zu Tagesexkursionen sowohl innerhalb des Unterrichts als auch im Zusammenhang mit Freizeitangeboten der Jugendbildung reichen. Die inhaltliche Erwartung bezieht sich zumeist auf die Frage, ob in erster Linie Wissen erworben oder Wissen eher vertieft werden soll; manchmal stehen auch andere Erwartungen im Zentrum, zum Beispiel an eine Wertevermittlung. Wesentlich ist immer, die Inhalte auf die besuchende Gruppe auszurichten und Unter- oder Überforderung zu vermeiden. Meist stehen die Besuche in einem engen Zeitrahmen, da die Wegzeiten sowie die organisatorischen Belange der Schulen oder Jugendeinrichtungen berücksichtigt werden müssen. Schließstage und Schulferien tun ihr übriges. Für die pädagogisch Beschäftigten ist es daher eine Herausforderung, alle diese Aspekte bei ihren Formaten zu berücksichtigen bei zugleich größtmöglichem Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn für die jungen Menschen. Auch die räumlichen Bedingungen von Gedenkstätten und Museen für die Selbstbetätigung der Jugendlichen stellen einen Gelingensaspekt für die pädagogische Arbeit dar (z. B. Räume für die Kleingruppenarbeit oder die künstlerische Auseinandersetzung mit dem besuchten Ort).

5. Fazit - Kooperation ist unabdingbar

Gedenkstätten und Museen sind für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der SBZ und der DDR wichtige Orte für anschauliches und exemplarisches Lernen. Damit sie auch Orte des Kompetenzerwerbs¹⁶ im Sinne historischen Lernens sind, müssen eine Reihe von Gelingensbedingungen bedacht werden, die im Text beschrieben wurden.

Am Ende bleibt als eine zentrale Bedingung gelingenden pädagogischen Arbeitens auf jeden Fall ein vor- und nachbereitender Austausch über die Erwartungen der Besucher*innen und die Möglichkeiten des außerschulischen Lernortes. Dies betrifft sowohl die historischen Vorkenntnisse der Jugendlichen, die bisher in Schule oder Jugendeinrichtung eingesetzten Zugangsweisen

16 In der Geschichtsdidaktik konnte bis jetzt noch kein Konsens zum Kompetenzbegriff im Kontext des historischen Lernens erzielt werden (Wenzel, Birgit: *Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders.* Schwalbach/ Ts., 2012, S. 24). Einig ist man sich, dass es um die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins mit eigenen Sach- und Werturteilen geht und dabei die Fähigkeit zur Dekonstruktion geschichtlicher Ereignisse, Prozesse, Darstellungen sowie die Fähigkeit zur Rekonstruktion von Vergangenheit zentral sind. Dagegen variiert die konkrete Ausformulierung der einzelnen Teilbereiche von Bundesland zu Bundesland. In den Lehrplänen für die Länder Berlin und Brandenburg spricht man z. B. über die narrative Kompetenz des reflektierten historischen Erzählens, die sich aus den Teilbereichen Deutungs-, Analyse-, Methoden- sowie Urteils- und Orientierungskompetenz zusammensetzt.

und Methoden als auch die Vorstellungen von der Verarbeitung des Besuches im Nachhinein. Gedenkstätten- und Museumsmitarbeiter*innen sollten dies im Vorfeld mit den begleitenden Pädagog*innen thematisieren. Insgesamt ist bei den Besuchen eine gute Kooperation, die Absprachen und die Übergabe von Arbeitsmaterialien einschließt, mit den begleitenden Lehrkräften oder Jugendarbeiter*innen ein wichtiger Teil der gedenkstätten- und museumspädagogischen Arbeit.

„Die DDR war eigentlich ganz o.k., es gab halt nur keine Demokratie“.

Herausforderungen bei der Vermittlung von SBZ/DDR-Geschichte

Im Rahmen eines Seminars zur DDR-Geschichte befragten Jugendliche Passant*innen bei einer Straßenumfrage, was ihnen zum Thema „DDR“ so einfiel. Das in der Überschrift genannte Zitat eines älteren Herrn brachte eine Gruppe mit zurück in den Seminarraum. Nun könnte man dies als eine seltene bzw. selten geäußerte Meinung abtun, die verklärt, provozieren will oder einfach nur so daher gesagt wurde. Doch die Erzählungen und Einschätzungen über die DDR, die auch Jugendliche bei Veranstaltungen äußern, legen nahe, dass dem nicht so ist. Es ist vielmehr deutlich erkennbar, dass eine Vielzahl von verschiedenen Narrationen nebeneinander besteht: Auf der einen Seite Familiengeschichte(n) und private (Alltags)Erinnerungen der Eltern und Großeltern, die aufgrund eigenen Erlebens zu einer eigenen Bewertung führen, die an die Kinder bzw. Enkel*innen weitergegeben werden. Auf der anderen Seite die „offizielle“, geschichtspolitisch hinterlegte Vermittlung von Wissen über das ineinander Verwobensein von politischem System, Alltag, SED und Ministerium für Staatssicherheit (MfS).

Jugendliche finden sich zwischen diesen beiden teils als sehr kontrovers wahrgenommenen Geschichtsbilderwelten wieder. Sie reagieren darauf im Setting eines Seminars oder Rundgangs in einer Gedenkstätte oder Museum mit einer Mischung aus erwartetem Verhalten, (innerer) Abwehr und der echten Bereitschaft, sich auf neue Informationen und Bewertungen einzulassen. Dabei ist zu konstatieren, dass es sich hierbei vor allem um ein Phänomen von ostdeutsch sozialisierten Jugendlichen handelt bzw. genauer solchen, deren Eltern/Großeltern die DDR bewusst selbst erlebt haben. Diese Jugendlichen haben im Vergleich zu ihren westdeutsch sozialisierten Peers ein weit größeres und eben teils auch anderes Reservoir an Wissen über die DDR, aus dem sie schöpfen können. Allerdings scheinen sich die Erfahrungen der friedlichen Revolution und der Transformation mit all ihren Schwierigkeiten und Enttäuschungen bezüglich der „blühenden Landschaften“ auf die Jugendlichen teils nachhaltig übertragen zu haben. Bei Jugendgruppen aus den westdeutschen Bundesländern hingegen ist das Wissen über den Alltag in der DDR oft auf wenige Klischees begrenzt, anders verhält es sich jedoch in Bezug auf das Herrschaftssystem im SED-Staat. Überspitzt gesagt: Während bei den einen das Reden über die DDR und die Bewertung derselben stark von familiären Erfahrungen und auch Emotionen mitgeprägt ist, ist bei den anderen der Fokus eher auf der abstrakten Systemanalyse.

Was heißt dies nun für die historisch-politische Bildung zur SBZ/DDR-Geschichte, für die konkrete Arbeit mit Jugendlichen in Gedenkstätten, in Ausstellungen und bei Seminaren? Was bedeutet es für die kompetente und selbstreflexive Entwicklung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen auch mit Blick auf die Prämissen des Beutelsbacher Konsenses (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Teilnehmendenorientierung)?

Es können und sollen hier keine Allheilmittel für die aufgezeigten Herausforderungen präsentiert werden. Es sollen vielmehr ein Bewusstsein für diese Belange gestärkt bzw. geweckt und mögliche Handlungsansätze aufgezeigt werden. Bei den Themen Überwältigung und Kontroversität etwa muss nicht im Gegenzug ein striktes Neutralitätsgebot postuliert werden. Im Gegenteil: Die Transparenz des Prozesses und der Inhalte, eine Offenheit gegenüber der Bewertungsvielfalt und ein ehrliches Interesse an den (mitgebrachten) Meinungen über die SBZ/DDR haben sich bewährt. Was selbstverständlich klingt, ist jedoch in der Praxis oftmals gar nicht so einfach umzusetzen und auszuhalten: Etwa wenn ein Jugendlicher erzählt, dass er am Wochenende gern mit seinem

Opa an der „Schwalbe“ [1] bastele und dieser dabei erzählt habe, dass er die DDR gern zurück hätte, weil da vieles besser gewesen sei. Die Beispiele wie „alle hatten Arbeit“, „die Gemeinschaft, die Kinderbetreuung und die medizinische Versorgung waren besser“ und „es rannten nicht alle nur hinter dem Geld her“ sind beliebig zu ergänzen. Offen zu machen, woher diese unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen kommen, dass mit der Analyse der DDR als Diktatur nicht gleichzeitig das ganz private Erleben im Familienkreis desavouiert werden soll, sind hier wichtige Schritte. Zugleich muss ersichtlich werden, dass die Zeitzeugenschaft in der Familie und die Zeitzeugenschaft eines ehemaligen politischen Häftlings, der in einer Gedenkstätte über seine Erfahrungen berichtet, nicht gegeneinander oder nebeneinander, sondern miteinander gedacht werden sollten, wenn man über die DDR spricht. Und nicht zuletzt: Dass der/die politische Bildner*in nicht „die Wahrheit“ verkündet, sondern die Jugendlichen in diesem Prozess begleitet und Unterstützung gibt - und auch nur ein Mensch mit einer eigenen Biographie ist, die er/sie selbstreflexiv hinterfragt und bereit ist offenzulegen. Wenn die Jugendlichen das verstehen, akzeptieren und begreifen, dass sie sich ihr eigenes Bild von der DDR machen müssen und auch können, ist viel erreicht. Vielleicht können Enkel und Opa beim gemeinsamen Basteln an der „Schwalbe“ dann auch über andere Aspekte der DDR bzw. anders über die DDR sprechen. Hilfreich ist es schon in der Vorbereitung, die unterschiedlichen Erinnerungen zu berücksichtigen und aktiv die Jugendlichen aufzufordern, die Geschichte(n) der Eltern und Großeltern mitzubringen. Klar ist auch, dass der zeitliche Rahmen für solche Prozesse in den kurzen Settings von Tagesseminaren und Gedenkstättenbesuchen sehr eng ist.

Die Frage stellt sich, ob es nicht gleichermaßen sinnvoll, gewinnbringend und an der Zeit ist, solche Themen nicht in der qua Herkunft und Sozialisation doch eher geschlossenen Gruppen aus Ost und West anzugehen, sondern mehr den Austausch zwischen den Jugendlichen zu fördern. Sonst bleibt die Beschäftigung mit dem „Arbeiter- und Bauernstaat“ ein Reden aneinander vorbei auf verschiedenen Ebenen der Herkunft, Bewertung und Interessen. Der Kontroversität der Diskussion könnte dies sicherlich nur zuträglich sein.

Literaturhinweise

- Klausmeier, Katrin: Die DDR war keine Diktatur!? Ergebnisse einer empirischen Studie zu den Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. In: Hüttmann, Jens, von Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR, Berlin 2017, S. 88-99
- Harnisch, Norbert: „In der Familie hört man es halt richtig, wie sie es selber erlebt haben...“. Überlegungen zum Verhältnis von Familie, Unterricht und dem DDR-Bild sächsischer Schüler. In: Hüttmann, Jens, von Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017, S. 100-109

Wenn die Pädagogin selber Zeitzeugin ist ... Die Bedeutung eigener Zeitzeugenschaft von Bildungsvermittler*innen

Zeitzeug*innen stellen einen bedeutsamen Faktor der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten, Museen und Erinnerungsorten zur Geschichte der DDR und SBZ dar. Auch in den Schulunterricht werden Zeitzeug*innen eingeladen. Das Setting und die Formate, in denen sie von ihren Erlebnissen berichten, unterscheiden sich dabei sehr.¹⁷

Rollen und Funktion von Zeitzeug*innen

Zeitzeug*innen werden definiert als Personen, die Auskunft geben können über Zeitgeschichte als die „Epoche der Mitlebenden“¹⁸; es geht dabei nicht um die exakte Darlegung eines äußeren Geschehens wie bei Tat- oder Augenzeug*innen, sondern, so Dorothee Wierling, um die Schilderung einer „bestimmte(n) Sicht auf die Vergangenheit“¹⁹, womit nach Martin Sabrow die Autorisierung einer spezifischen Vergangenheitsdeutung einhergeht²⁰.

Die gesellschafts- und geschichtspolitische Bedeutung von Zeitzeug*innen erfuhr im Lauf der Zeit einen Wandel. Besaßen sie laut Martin Sabrow im Rahmen der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit zunächst eine kritische Funktion, indem sie vermeintliche Gewissheiten in Frage stellten, gerieten sie mittlerweile „zum Instrument der gesellschaftlichen Selbstvergewisserung“²¹. Zeitzeug*innen der DDR-Geschichte würden gegenwärtig überwiegend eingeladen, um von Diskriminierungs-, Verfolgungs- oder Fluchterfahrungen zu berichten, im Mittelpunkt stünden dabei die individuellen Leiderfahrungen.²² Ziel sei es, den Diktaturcharakter der DDR zu verdeutlichen sowie anhand eines konkreten menschlichen Schicksals die für jüngere Generationen eher abstrakten Geschehnisse nachvollziehbar werden zu lassen.

Doch auch Zeitzeug*innen mit anderen DDR-Biografien berichten und/oder leiten Rundgänge an Erinnerungsorten, z. B. ehemalige Grenzsoldaten in Grenzlandmuseen. Manchmal wirken sowohl ehemalige DDR-Grenzsoldaten als auch ehemalige Angehörige des Bundesgrenzschutzes der BRD gemeinsam ehrenamtlich als Zeitzeugen und Rundgangsleiter. Auch hier ist die Hoffnung, dass sich die direkte persönliche Erzählung konstruktiv auf den Lernprozess auswirkt. Eine Hoffnung, die häufig im Rahmen der Erinnerungspädagogik formuliert und nicht selten mit der

17 Vgl. als Beispiel den Artikel von Catrin Eich in dieser Handreichung: Einbindung von Zeitzeug*innen in die Gedenkstättenarbeit mit Jugendlichen - ein Erfahrungsbericht.

18 Hans Rothfels, zitiert nach Gabriele Metzler: Zeitgeschichte: Begriff - Disziplin - Problem. <http://docupedia.de/zg/Zeitgeschichte>. Abruf 15.09.2017.

19 https://geschichte.essen.de/startseite_7/zeitzeugen/zeitzeugen_3.de.html. Abruf 03.09.2017.

20 Vgl. <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/zeitzeugen/>, sowie <http://www.arbeit-mit-zeitzeugen.org/teil-1/eroeffnungsvortrag-zeitzeugen-im-ddr-gedaechtnis/>. Abruf jeweils 25.08.2017.

21 Tagungsbericht: Tag der Zeitzeugen, 18.05.2017 - 19.05.2017 Tübingen, in: H-Soz-Kult, 15.07.2017, <www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7243>. Abruf 25.08.2017

22 Vgl. Tagungsbericht: Tag der Zeitzeugen, 18.05.2017 - 19.05.2017 Tübingen, in: H-Soz-Kult, 15.07.2017, <www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7243>. Abruf 25.08.2017. Interessant wäre hier eine empirische Untersuchung, inwiefern und in welchem Umfang auch andere Erzählungen abgerufen werden, z. B. Erzählungen von Selbstbehauptung, Widerstehen und Eigensinn.

Erwartung verknüpft wird, darüber einen – für das Lernen motivierenden - Gegenwartsbezug herstellen zu können.²³

Im pädagogischen Fachdiskurs allerdings liegen unterschiedliche Einschätzungen über die Wahrnehmungen von und Wirkungen bei jugendlichen Teilnehmenden von Gesprächen mit Zeitzeug*innen vor. Die eine Seite betont die konstruktiven Aspekte: „Gespräche mit Menschen über (ihre) Geschichte zeigen, dass unsere Geschichte/n einen Teil unser Persönlichkeit und unserer Identität ausmachen und die Subjektivität wird zur Stärke der Methode.“²⁴ Damit verbunden sei Teilnehmenden-Orientierung, Gegenwartsbezug, Förderung historischer Kompetenzen, Förderung von Kontroversität und Multiperspektivität; letzteres z. B. indem die Perspektiven schriftlicher, ebenfalls hochgradig subjektiver Quellen wie Polizeiberichte um die Perspektiven von Inhaftierten erweitert (oder konterkariert) werden. Als eine weitere große Stärke gilt „die ‚authentische‘ Übermittlung von Emotionen und Erfahrungen, auch wenn sie noch so einseitig sind“²⁵.

Genau hier, argumentiert die andere Seite, liegen die Probleme: Bei allem anderen Bemühen würden „Zeitzeugen [...] oft als ein Stück unverfälschter, wandelnder Geschichte missverstanden. Aber der Bericht des Zeitzeugen ist nicht historische Wahrheit, sondern eine Konstruktion, an der Wahrnehmung, Erinnerungsvermögen, historisches Wissen, ethische Überzeugungen und sprachliche Ausdrucksfähigkeit beteiligt sind“²⁶. So bestehe nur eine geringe Bereitschaft bei Jugendlichen, die Perspektiven der Zeitzeug*innen (kritisch) zu kontextualisieren; stattdessen würden oft vereinfachende Deutungsmuster übernommen.²⁷ Und schließlich, so eine weitere Argumentationslinie bei einer Tagung 2017, erfolge historisches Lernen nicht über Empathie und Identifikation. Dieser Aussage wiederum, so ist im Tagungsbericht nachzulesen, wurde von Lehrer*innen mit der Formulierung widersprochen, „Emotionen seien zwar nicht alles, aber ohne Emotion sei alles nichts“²⁸; eine befürchtete „emotionale Überwältigung“ von Schüler*innen sei

23 „Die Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen eines Menschen in einer Diktatur bietet viele Anknüpfungspunkte für gegenwartsbezogene Fragestellungen.“ Bundesstiftung Aufarbeitung: Gelebte Geschichte. DDR-Zeitzeugen in Schulen. Ein Leitfaden für Lehrkräfte. Berlin 2016, S. 18. Vgl. auch Empfehlungen der Bundeszentrale für politische Bildung „zum Umgang mit Zeitzeugen der DDR-Geschichte in der politischen Bildung“. Ergebnisse_Sondierungsforum.pdf. Abruf 16.08.2017.

24 Wenzel, Birgit: Zu viele Probleme oder Bereicherung? Oral History und Zeitzeugeninterviews in der historisch-politischen Bildungsarbeit. In: Oral History und Zeitzeugnisse in der Bildungsarbeit. Lernen aus der Geschichte. Magazin vom 16.02.2011 (2/11). <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/Magazin/9296>. Abruf 21.08.2017.

25 Tagung „Opfer, Täter, Jedermann? ‚DDR-Zeitzeugen‘ im Spannungsfeld von Aufarbeitung, Historisierung und Geschichtsvermittlung“, 14./15.02.2013. <http://www.arbeit-mit-zeitzeugen.org/teil-4/abschlussdiskussion-emotionale-ueberwaeltigung-oder-multiperspektivitaet-chancen-und-probleme-der-arbeit-mit-zeitzeugen>. Abruf 13.03.2017.

26 Werner Imhof: Oral History. Chancen, Grenzen, Praxis. <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history>. Abruf 14.03.2017.

27 Vgl. Christian Ernst: Zeitzeugen der DDR-Geschichte - Überwältigungsrisiko oder Potenzial für Multiperspektivität? In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien - Konzepte - Bildungspraxis. Essen 2012, S.2-6, hier S. 2. Vgl. auch Christian Bertram: Mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht historisch denken lernen? In: Hüttmann, Jens/Arnim-Rosenthal, Anna von (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017, S. 168-181, hier S. 178.

28 Vgl. Christian Ernst: Zeitzeugen der DDR-Geschichte - Überwältigungsrisiko oder Potenzial für Multiperspektivität? In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien - Konzepte - Bildungspraxis. Essen 2012, S.2-6, hier S. 2. Vgl. auch Christian Bertram: Mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht historisch denken lernen? In: Hüttmann, Jens/Arnim-Rosenthal, Anna von (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin 2017, S. 168-181, hier S. 178.

im Schulalltag zudem so gut wie nicht zu beobachten. Sollten – auch starke – Emotionen eine Rolle spielen, sollten sie zugelassen und reflektiert werden.²⁹

Ein weiterhin aktueller Befund von 2012 ergab, dass vor allem zwei Zielsetzungen mit dem Einsatz von Zeitzeug*innen in der Bildung verbunden sind: „Auf der einen Seite werden diese als Instrumente der Wissensvermittlung oder der emotionalen Verstärkung von erwünschten Geschichtsbildern (und nicht immer, aber manchmal in bewusster Absicht als ‚niedrigschwelliger Zugang‘) eingesetzt, aber auf der anderen Seite sind Formen anspruchsvoller, reflexiver Zeitzeugenarbeit entstanden, in denen Subjektivität anerkannt und darüber hinaus ein ergebnisoffener, interpretativer Ansatz praktiziert wird. [...] Dabei übersehen wir nicht, dass ein besonderes Paradox durch die Zange der (hoffentlich) nüchternen pädagogischen Absichten und (auch verständlich) erlebnisorientierten Teilnehmererwartungen konstruiert wird: man sucht die verzaubernde Aura des Zeitzeugen und muss sie dennoch didaktisch einhegen, also wieder entzaubern.“³⁰

Pädagog*innen, die selber (auch) Zeitzeug*innen sind

Es ist eine jüngere Entwicklung, dass sich pädagogische Fachkräfte der historisch-politischen Bildung selbstreflexiv mit ihren biografischen und/oder familial tradierten Bezügen, ihrer eigenen Haltung dem historischen Gegenstand gegenüber sowie ihrer Motivation für die Bildungsarbeit samt daraus resultierender Konsequenzen für die konkrete Vermittlungstätigkeit beschäftigen. Zunehmend wird dies im Sinne einer Qualitätssicherung bzgl. der vermittelten Inhalte sowie bezüglich des pädagogischen Prozesses als bedeutsam anerkannt und innerhalb des Fachdiskurses gefordert.³¹

Selbstreflexion als Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis fand in Westdeutschland verstärkt seit den 1980er Jahren Eingang in die pädagogische Ausbildung, in der Fachdiskussion wird das Konzept „Selbstreflexion“ bis auf die Antike (Platon) zurückgeführt: „Der Blick ins Selbst des Anderen und der Blick ins eigene Selbst stehen seitdem für die Haltung des Pädagogen. Sein Geschäft ist ein Beziehungsgeschäft, und es kann sinnvoll nur betrieben werden, wenn bei der Erfüllung der pädagogischen Aufgabe das Eigene im Blick bleibt.“³² Als Anforderungen an pädagogische Fachkräfte wurden daraus u. a. abgeleitet, die eigenen Alltagserfahrungen sowie Emotionen im beruflichen Kontext auszuwerten, sie im Sinne von Erkenntnis zu verstehen und als Reflexionsansätze sowie als Impulse für einen „förderlichen Dialog“³³ mit dem Gegenüber, also der Zielgruppe, zu nutzen.

29 Vgl. Tagungsbericht: Tag der Zeitzeugen, 18.05.2017 – 19.05.2017 Tübingen, in: H-Soz-Kult, 15.07.2017, <www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7243>. Abruf 25.08.2017. Vgl. ferner zum Thema Emotionen und historisches Lernen die Arbeiten von Juliane Brauer: ‚Heiße Geschichte‘? Emotionen und historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten. In: Willner, Sarah/Koch, Georg/ Samida, Stefanie (Hrsg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Münster 2016, S. 29-44; dies. u. a.: (K)Eine Frage der Gefühle? Die Erinnerung an die DDR aus emotionshistorischer Perspektive. In: Carolin Führer (Hg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen 2016, S. 77-96.

30 Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling: Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte in der außerschulischen politischen Bildung. Eine Analyse von Angeboten in fünf Bundesländern. In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien - Konzepte - Bildungspraxis. Essen 2012, 5.46-94, hier S. 78 und 82.

31 Eine erste organisierte Form pädagogischer Selbstreflexion bildet das Weiterbildungsangebot ‚Verunsichernde Orte‘, das sich speziell an Mitarbeiter*innen und Multiplikator*innen der Bildungsarbeit zur NS-Geschichte richtet. Vgl. www.verunsichernde-orte.de.

32 Helmwart Hierdeis: Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.2009. <https://www.uibk.ac.at/iezwt/texte/hierdeis.pdf>. Abruf 07.09.2016.

33 Ebd.

Auch im Feld der Vermittlungsarbeit zur DDR-Geschichte, das zeigt die Erfahrung der letzten Jahre, ist das Bedürfnis nach einer entsprechenden Selbstreflexion vorhanden. Zumal viele vor allem in den ostdeutschen Ländern wirkende Lehrkräfte, Mitarbeiter*innen von Erinnerungsorten und Multiplikator*innen bzw. ihre nächsten Angehörigen die DDR-Zeit selbst erlebten und über diese Bezüge emotional mit dem Thema verbunden sind. Wird das Thema DDR behandelt, wird immer auch die eigene Biografie bzw. Familiengeschichte mitverhandelt, während parallel weiterhin um die Deutungshoheit zur DDR-Geschichte öffentlich und in der Fachdiskussion gestritten wird. Hinzu kommt, dass in Ostdeutschland die Familien- bzw. privaten Erzählungen nicht selten im Gegensatz zu den Inhalten und Bewertungen stehen, die in den Schulen oder über staatliche Institutionen vermittelt werden sollen (z. B. die Interpretation der Ereignisse rund um Mauerfall und Vereinigung: „Friedliche Revolution“ oder „Wende“?). Hier besteht eine Diskrepanz zwischen offizieller Erinnerungskultur und kommunikativer Erinnerungspraxis.

Wer als pädagogische Fachkraft die DDR selber noch bewusst erlebte, berichtet im Rahmen von Bildungsprozessen vielleicht auch von eigenen Erfahrungen, von familiär tradierten Erfahrungen oder wird gezielt danach gefragt; und wenn sie oder er erzählt, dann geschieht das in der Regel nicht ohne (stärkere) eigene emotionale Beteiligung.³⁴ Die Übergänge zur oben definierten Form von Zeitzeug*inschaft sind hier fließend. Damit einhergehen (können) unbewusste Botschaften und thematische Tabuisierungen. Solche „blinden Flecken“ und ihre möglichen unbeabsichtigten Wirkungen werden in der Sozialpsychologie und Kommunikationstheorie schon seit Jahrzehnten beschrieben inkl. methodischer Vorschläge, wie sich selbige bearbeiten und als Selbsterkenntnis für persönliches und berufliches Wirken fruchtbar machen lassen.³⁵

Es erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion und distanzierter Betrachtung der eigenen (familien-)biografischen Erfahrungen, um in der Rolle als historisch-politische*r Bildner*in von den je eigenen Prägungen zu abstrahieren – oder sie im Sinne eines offenen Diskurses mit Ergebnisoffenheit den Lernenden zur Verfügung zu stellen. Bleiben eigene (familien-)biografische Bezüge unreflektiert, kann dies zur Folge haben, dass innerhalb des Lernsettings ein offener Diskurs mit Jugendlichen zum Thema, zumindest zu thematischen Teilaspekten, nur schwer möglich ist. Lehrkräfte, Mitarbeitende von Erinnerungsorten und Multiplikator*innen benötigen Zugänge, die sie dabei unterstützen, blinde Flecken und inhaltliche Vermeidungsstrategien, die sich in unbearbeiteter Form auf den pädagogischen Prozess auswirken, zu reflektieren.

Ein im Herbst 2017 durchgeführter Workshop mit brandenburgischen Jugend- und Sozialarbeiter*innen, die u. a. Jugendgeschichtsprojekte zur DDR-Geschichte anbieten, zeigte erneut deutlich, wie wenig bzw. gar nicht diese Ebene von Selbstreflexion im Berufsalltag vorkommt, wie stark zugleich das Bedürfnis nach einer biografischen Selbstvergewisserung ist und wie wenig Erfahrungen damit vorliegen, die eigenen DDR-/ostdeutschen (familien-)biografischen Prägungen auf ihre Wirkungen für die pädagogische Praxis hin zu befragen.³⁶ Dabei liegt im Fachdiskurs zur Bildung die Erkenntnis längst vor, dass die Interaktion und die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und jugendlichen Teilnehmenden von wesentlicher Bedeutung für den Erfolg

34 Auch in den westdeutschen Ländern verfügen viele Lehrkräfte und Multiplikator*innen noch über eigene Bezüge zur DDR-Geschichte (familiäre Bezüge, Reisen etc.), zum Teil ebenfalls mit emotionaler Aufladung.

35 Vgl. z.B. das „Johari-Fenster“. Joseph Luft, Harry Ingham: Johari Window. The Model. <https://richerexperiences.com/wp-content/uploads/2014/02/Johari-Window.pdf>. Abruf 25.10.2017.

36 Der Workshop fand beim Brandenburger Kongress der Jugendarbeit, 09./10.11.2017, in Potsdam statt.

von Lern- und Bildungsprozessen sind.³⁷ Hier der Selbstreflexion mehr Gewicht zu gönnen, kann die Bildungsarbeit nur befördern.

37 Vgl. Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne: Einführung. In: Dies.: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt/Main 2010, S. 9-17, hier S. 11 f. Vgl. auch z. B. die Ergebnisse der Metastudie des Neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie: Lernen sichtbar machen, 2013, sowie die Reflexion seiner Ergebnisse bzgl. der Situation in deutschen Schulen, z. B.: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>; http://www.kas.de/wf/doc/kas_38424-544-1-30.pdf?140728131534. Abruf jeweils 25.10.2017.

Einbindung von Zeitzeug*innen in die Gedenkstättenarbeit mit Jugendlichen – ein Erfahrungsbericht

2002 beauftragte mich das Land Brandenburg, in der Gedenkstätte für Opfer politischer Gewalt Potsdam eine Bildungseinrichtung für Jugendliche aufzubauen, die unter dem Namen Projektwerkstatt „Lindenstraße 54“ bis heute Bestand hat. Ich erhielt von der damaligen Leiterin der Außenstelle der BStU einen Zettel mit fünf Namen und Kontaktdaten, mit dem Hinweis, ich könnte da mal nachfragen, ob die genannten Personen bereit wären, mitzuarbeiten.

Dass dies der Beginn einer intensiven Tätigkeit mit vielen weiteren Zeitzeugen*innen werden würde, konnte ich damals nicht ahnen.

Aber bald erforderten die wachsenden Anfragen und gewünschten vielfältigen Themen von Schulklassen eine breite Aufstellung „meines“ Repertoires an Gesprächspartner*innen und ich stellte mir sechs entscheidende Fragen, die mich auch weiter bei meiner Arbeit begleiten.

1. Wo und wie finde ich weitere Zeitzeug*innen?

Zu Beginn startete ich Aufrufe in der Tagespresse und in Zeitschriften von Opferverbänden, z. B. dem „Stacheldraht“, außerdem sprach ich Mitarbeiter*innen der Gedenkstätte und anderer Bildungseinrichtungen an. Eine wichtige Quelle stellen auch Zeitzeug*innen selbst dar, die untereinander vernetzt sind und Empfehlungen für eine Mitarbeit aussprechen. Ebenso habe ich Tagungen, Konferenzen, Treffen und andere Veranstaltungen aufgesucht, um mit Zeitzeugen*innen in Kontakt zu kommen. In einem Fall half auch eine zufällige Begegnung im ehemaligen Hafthaus, die zu einer Erfolgsgeschichte wurde. So wuchs die Zahl der motivierten Gesprächspartner*innen auf ca. 30 an, die über politische Verfolgung in der NS-Diktatur, während der SBZ und in der DDR sprachen und sprechen. Bisher ist die Suche nicht abgeschlossen, denn es eröffnen sich immer wieder neue Themenfelder.

2. Wie bereite ich Zeitzeug*innen auf die Begegnung mit Jugendlichen vor?

Im Laufe der Zeit hat sich folgende Vorgehensweise bewährt: Zunächst nehme ich Kontakt per Mail und am Telefon auf und vereinbare einen Gesprächstermin vor Ort. Bei diesem Termin erfolgen ein erstes Kennenlernen der Gedenkstätte/Projektwerkstatt sowie Vereinbarungen über eine mögliche Zusammenarbeit. Nach der Zusage lade ich die Gesprächspartner*innen zur Hospitation bei Veranstaltungen mit Jugendlichen ein. Dabei wird bereits die in der Projektwerkstatt praktizierte Methode deutlich. Diese werten wir gemeinsam aus und sprechen über Wünsche und Vorstellungen seitens der Zeitzeug*innen, z. B. zu Altersgruppe, Gruppengröße, Themen. Der nächste Schritt ist die Erarbeitung und Autorisierung einer Kurzbiografie, die ich in der Vorbereitungsphase der Begegnungen einsetze. Das erste Gespräch findet zunächst in kleinem Rahmen mit vier bis fünf Jugendlichen statt. In der Nachbesprechung werden die aktuellen Erfahrungen, Empfindungen und eventuell bestehende Fragen erörtert.

Die nächste Begegnung erfolgt dann mit einer kompletten Schulklasse und im weiteren Verlauf mit Gruppen unterschiedlicher Niveau- und Altersstufen.

Während der folgenden Zusammenarbeit ist es unabdingbar, die Begegnungen stetig zu reflektieren und Absprachen zu treffen, die sowohl den Schülerinnen und Schülern, als auch den Zeitzeugen*innen zu Gute kommen.

3. Wir ordnen sich die Gespräche in den Unterrichtstag am historischen Ort ein?

Kolleg*innen der Schulen melden ihre Klassen oder Kurse bei mir an und wir bereiten den Unterrichtstag gemeinsam vor. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung richtet sich nach dem Kontext des jeweiligen Fachunterrichtes. Zeitzeug*innen werden gezielt danach angefragt, denn sie bedienen unterschiedliche Themen.

Die Gestaltung des Unterrichtstages dient auch der Vorbereitung des Interviews. Jede Gruppe wird durch ein erstes Gespräch an die Thematik herangeführt und motiviert. Der anschließende Rundgang durch die Gedenkstätte einschließlich des ehemaligen Hafthauses richtet sich in Ablauf und Inhalten nach der vereinbarten Thematik und dem darauffolgenden Interview. So können die Schüler*innen bereits für ehemalige Häftlinge relevante Orte kennenlernen, bzw. sich auch anhand persönlicher Darstellungen (Texttafel, Fotos, Hör- und Videostationen) bereits mit Teilen der Biografie vertraut machen und Fragen entwickeln. Arbeiten die Gruppen in kleinen Teams selbständig themenkonzentriert in der Ausstellung, werden hier auch Interessen geweckt, die später in Fragestellungen münden können.

Nach Rundgang bzw. Gruppenarbeit werden Fragen besprochen, die der Sachinformation dienen und das Verständnis für spätere Ausführungen der Zeitzeug*innen erleichtern.

4. Mit welcher Methode können beide Gesprächspartner*innen (Schüler*innen und Zeitzeug*innen) am meisten von den Begegnungen profitieren?

In der ersten Zeit ließ ich die Zeitzeug*innen erzählen und danach konnten die Schüler*innen Fragen stellen. Bald merkten wir, dass diese Methode entscheidende Nachteile hat. Die inhaltlichen Bedürfnisse der Jugendlichen wurden gering berücksichtigt und die Zeitzeug*innen erfuhren kaum etwas von den Themen, die Jugendlichen am Herzen lagen. Manche verließen auch ihren Erählpfad und verloren die Orientierung, so dass eine Zwischenmoderation erforderlich war. Die Beteiligung der Schüler*innen beschränkte sich auf die Befragung, für die teilweise zu wenig Zeit blieb - eine unbefriedigende Situation.

In den letzten Jahren haben sich die Zeitzeug*innen mit mir auf folgende Methode der Begegnungen geeinigt: das selbständig geführte Interview. Dieses wird im Unterricht oder während des Projekttages vor Ort anhand der Biografie vorbereitet und beinhaltet für Schüler*innen folgende Aufgaben:

1. Begrüßung des Gastes und Vorstellung der Gruppe
2. Festlegung Zeitwächter*in
3. Überlegungen zur ersten Frage
4. Führung eines Interviews von 60 Minuten nach der Chronologie der Vita
5. Überlegungen zur letzten Frage
6. Verabschiedung des Gastes
7. Auswertung (Reflektion und/oder gegenseitige Vorstellung der Gesprächspartner*innen).

Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Schüler*innen bereitwillig und mit hoher Motivation diese Aufgaben übernehmen und umsetzen. Dabei werden unterschiedliche Kompetenzen gestärkt und eigene Aktivitäten gefordert. Die Jugendlichen tragen die Verantwortung für den Verlauf des Gespräches, die sie sehr ernst nehmen. Sie können gezielt Fragen stellen, deren Inhalte ihre Interessen bedienen. Die Zeitzeug*innen lernen diese kennen und können besser darauf eingehen. Sie werden von den Jugendlichen durch das Interview geführt und haben somit eine klare Orientierung, was sie als sehr angenehm empfinden.

In der Auswertung haben beide Seiten die Möglichkeit, das Gespräch zu reflektieren, d. h., die Zeitzeug*innen sagen den Jugendlichen, wie sie die Begegnung und Fragen erlebt haben und geben dabei z. T. auch Empfehlungen für die Führung weiterer Interviews.

Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, ihre Eindrücke, Erfahrungen bzw. Emotionen zu äußern, was für die Zeitzeug*innen ebenso bedeutsam ist, da sie hier Hinweise, aber auch Bestätigung erhalten. Die ausführlichere Auswertung, in der sich z. B. mehrere Teams ihre Gesprächspartner*innen bei deren Anwesenheit gegenseitig vorstellen, erfordert noch einmal eine intensivere Auseinandersetzung mit der Vita und stellt die Herausforderung, eine für die Mitschüler*innen nachvollziehbare Zusammenfassung vorzutragen und deren Fragen dazu zu beantworten. Die Zeitzeug*innen erfahren so auch, was die Jugendlichen von ihren Ausführungen verstanden haben und wo sie inhaltliche Schwerpunkte setzen.

Sowohl Lehrkräfte, die in Fortbildungen Interviews erproben, als auch Jugendliche und Zeitzeug*innen bestätigen, dass die o. g. Methode am effektivsten und nachhaltigsten wirkt.

Inzwischen lassen sich alle von mir betreuten Zeitzeug*innen darauf ein.

5. Unter welchen Bedingungen ist es sinnvoll, mehrere Zeitzeug*innen in eine Veranstaltung einzubeziehen?

Schülergruppen arbeiten z. T. im Unterricht zu komplexen Themen, wie z. B.: „widerständige Jugend in der DDR“. Dabei setzen sie sich einzeln oder in Teams mit unterschiedlichen Widerstandshandlungen auseinander, die sie auch in der Gedenkstätte in biografischen Darstellungen innerhalb der Ausstellung finden. Zur Vertiefung der dort erhaltenen Informationen ist es hilfreich, den Schüler*innen Gesprächspartner*innen anzubieten, die diese Themen bedienen, zum Beispiel:

- Fluchtversuch
- Fluchthilfe
- Ablehnung der Mitarbeit beim Ministerium für Staatssicherheit (MfS)
- Beteiligung an Demonstrationen
- öffentliche Willensbekundung der eigenen politischen Meinung
- Verweigerung staatlicher Anweisungen
- usw.

Die in den Interviews gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse können anschließend in Vorstellungsrunden zusammengefasst dargestellt werden, damit alle die Möglichkeit bekommen, daran teilzuhaben. Ebenso ist es sinnvoll, ab einer bestimmten Gruppengröße (30 Personen) Interviews in Teams zu führen, um eine höhere Intensität der Begegnung zulassen zu können.

6. Auf welche Weise erfolgt die Anerkennung der Leistung der Zeitzeug*innen?

Durch die aktive Beteiligung an den Interviews und während der Rückmeldungen verschiedener Art (mündlich, schriftlich, künstlerisch...) seitens der Jugendlichen und Lehrkräfte erfahren die Zeitzeug*innen Anerkennung direkt vor Ort, z. T. auch verbunden mit einem Dank bzw. kleinem Präsent. Diese Ehrung ist eine Bestätigung der erbrachten Leistung und zugleich Motivation, einen wichtigen Beitrag zur politisch-historischen Bildung zu leisten.

Vom Land Brandenburg erhalten die Zeitzeug*innen pro Gespräch ein Honorar auf der Basis eines entsprechenden Vertrages.

Kontroversität als Prinzip – Stasi-Unterlagen als Lerngegenstand

Eine der zentralen Forderungen des Beutelsbacher Konsens ist das Kontroversitätsgebot. Verkürzt gesagt: Was in der Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Politikunterricht als kontrovers abgebildet werden. Wie kann diese Forderung für die multiperspektivisch angelegte, gegenwartsbezogene Arbeit im Kontext historischen Lernens fruchtbar gemacht werden?

Mit den Stasi-Unterlagen liegt der Archivbestand einer Geheimpolizei vor, dessen Öffnung von heftigen Kontroversen begleitet wurde und dessen Inhalte bis heute Gegenstand kontrovers geführter Debatten sind. Im Folgenden sollen Überlegungen zum „kontroversen Potential“ der Stasi-Unterlagen und eine Projektidee dazu skizziert werden.

Kontroversen über die Stasi-Akten

Schon der Zugang und die Nutzung der Stasi-Unterlagen selbst sind Ergebnis eines Prozesses, der von teils heftigen Kontroversen bestimmt wurde. Sollen Unterlagen einer Geheimpolizei, die zur Kontrolle, Unterdrückung und Diskreditierung Andersdenkender gesammelt wurden, schon kurz nach dem Ende der Diktatur offen sein? Wie soll sich die Gesellschaft gegenüber früheren Stasi-Mitarbeiter*innen, gegenüber Spitzeln verhalten? Wie gehen wir persönlich, wie der Staat und die Gesellschaft allgemein mit den Informationen aus den Akten um?

Die Öffnung der Stasi-Unterlagen war letztendlich Ergebnis zweier widerstreitender Standpunkte. Zunächst, um die Jahreswende 1989/90, verliefen die Argumentationslinien zugespitzt zwischen zwei Extrempolen, gekennzeichnet durch die Schlagworte „Vernichten“ oder „Offenlegen“. In der DDR beschloss die erste (und einzige) frei gewählte Volkskammer im August 1990 die Öffnung der Stasi-Unterlagen klar definierte Zwecke. Bald darauf zeichnete sich dann aber ab, dass der Volkskammerbeschluss im Einigungsvertrag nicht berücksichtigt werden sollte. Ausgerechnet die Akten mit personenbezogenen Daten, von denen sich Tausende Aufklärung darüber erhofften, wie die Stasi in ihr Leben eingegriffen hatte und wer dafür verantwortlich war, wären wegen der dafür geltenden Sperrfristen für Jahrzehnte gesperrt worden. Im September 1990 führte dies zu einer erneuten kontroversen Zuspitzung. Bürgerrechtler*innen besetzten das Stasi-Unterlagen-Archiv und mobilisierten die Öffentlichkeit. Diese Auseinandersetzung trug jetzt Züge einer Polarisierung zwischen ehemaligen Funktionsträger*innen und Friedlichen Revolutionär*innen, zwischen Opfer- und Täterinteressen. Es ging aber auch um die Behauptung der bürgerschaftlichen Errungenschaft gegen staatliche Bevormundung und Regulierungsvorstellungen. Nicht zuletzt Ost-West-Kontroversen spielten in dieser Debatte eine wichtige Rolle. Der Protest führte dazu, dass im Einigungsvertrag die Schaffung eines eigenen Gesetzes und einer Sonderbehörde zur Öffnung der Stasi-Akten aufgenommen wurde. Mit dem 3. Oktober 1990 nahm der Sonderbeauftragte für die Stasi-Unterlagen seine Tätigkeit auf. Von intensiven Debatten und Konflikten um den Umgang mit diesem Bestand begleitet, stand mit dem im Dezember 1991 verabschiedeten Stasi-Unterlagen-Gesetz (StUG) ein spezielles Gesetz, das die Akten ohne Sperrfristen, dafür mit differenzierten Voraussetzungen für die Einsicht zugänglich machte. Das Gesetz musste einen schwierigen Spagat zwischen Datenöffnung und Datenschutz leisten: Einerseits sollte es maximale Transparenz für die Aufklärung ermöglichen und Betroffenen ihr Recht auf informationelle Selbstbestimmung sichern. Andererseits aber sollte es die Betroffenen davor schützen, erneut Nachteile zu erleiden, wenn die in den Geheimpolizei-Akten über sie gesammelten Informationen offen lägen.

Was den Zugang anbetrifft, wurde eine gesetzlich gewollte Ungleichbehandlung zwischen Täter*innen und Opfern geschaffen, das StUG spricht von „Mitarbeitern“ und „Betroffenen“. Betroffene von Stasi-Aktivitäten dürfen die sie betreffenden Informationen einsehen, auch, welche inoffiziellen oder hauptamtlichen Mitarbeiter*innen für ihr Schicksal verantwortlich waren. Die Mitarbeiter*innen wiederum dürfen keinen Einblick in die von ihnen verantworteten oder verfassten Akten nehmen, sie können lediglich die zu ihnen angelegten Kaderakten einsehen oder Auskunft bekommen. So sollte ein erneuter Missbrauch des Herrschaftswissens gegen die Betroffenen verhindert werden. Diese Regelung ist bis heute in Kraft.

Die Stasi-Unterlagen wurden – was erneute Kontroversen zur Folge hatte – in die Hände einer extra dafür geschaffenen Behörde gelegt. Bürgerrechtler*innen, die die Akten vor der Vernichtung gerettet und den Zugang erstritten hatten, sahen ihre Errungenschaft und ihre Ziele, ja die Aufklärung über die Stasi-Tätigkeit generell, durch die Praxis und die rechtlichen Regelungen, z. B. der Anonymisierung, erneut gefährdet. Das Buch „Magdalena“ von Jürgen Fuchs³⁸ ist ein aufschlussreiches Beispiel dafür, dass diese Kontroverse auch als Kampf der Betroffenen für „ihre“ Akten und gegen einen bürokratischen Apparat bzw. rechtlich als unbefriedigend empfundene Regelungen wahrgenommen wurde. Jürgen Fuchs wurde Mitarbeiter des BStU, um direkt anhand der Stasi-Unterlagen über die Tätigkeit der Stasi recherchieren zu können. In seinem halbfiktiven Roman beschreibt er aber zugleich das Innenleben der im Aufbau befindlichen Stasi-Unterlagen-Behörde, in der er frühere Stasi-Mitarbeiter*innen, Mitarbeiter*innen mit Berufsbiografien in der DDR-Verwaltung oder Mitarbeiter*innen aus westlichen Behörden als „Aktenverwalter“ erlebt. Diese Perspektive auf die frühe Behörde teilten viele ehemalige Bürgerrechtler*innen, die Aufarbeitungsbehörde selbst wurde zum Gegenstand von Kontroversen. Als Ausgangspunkt für einen quellengestützten Geschichtslernprozess, der das Kontroversitätsgebot in den Mittelpunkt stellt, bieten so die Genese und Praxis des Zugangs zu den Stasi-Akten eine geeignete Grundlage.

Kontroversen aus den Stasi-Akten

Welche Kontroversen erwachsen nun aus den Akteninhalten? Zugespitzt formuliert: endlos viele!

Hier soll beispielhaft skizziert werden, wie eine Beschäftigung, die von Fragestellungen der Gegenwart an die Stasi-Akten ausgeht, gestaltet werden kann. Die Fragen, Interessen, Erkenntnisziele und die kontroversen Diskurse einzelner Nutzergruppen sind Ausgangspunkt für die folgenden konzeptionellen Gedanken.

Die zahlenmäßig größte Gruppe von Aktennutzer*innen stellt eine historische Besonderheit dar: Privatpersonen, die Einsicht in die Stasi-Akten beantragt haben. Von Anfang 1992 bis Ende 2016 stellten über drei Millionen Privatpersonen erstmals oder wiederholt einen Antrag auf Einsicht in ihre Akte. Wohl noch nie hat eine so große Zahl von Menschen aufgrund persönlichen Interesses selbst unmittelbar mit Geheimdienstakten gearbeitet, in denen sich Informationen zur eigenen Person finden (können). In der Regel liegt diese Form der Quellenarbeit in der Hand von Forscher*innen, Jurist*innen oder Fachjournalist*innen. Für die Akten der SED-Geheimpolizei dagegen entwickelte sich eine im positiven Sinne „Laienkultur der Aktenarbeit“ von Menschen, die sich oft noch nie zuvor mit Quellen beschäftigt hatten.

Die banalen, irritierenden oder erschütternden Erkenntnisse aus Akteneinsichten haben unzählbare Diskussionen, Kontroversen und Konflikte ausgelöst. Sei es im Familien-, im Freundes- oder Kollegenkreis. Kontroverses Potential bargen darüber hinaus – vor allem in den östlichen Bundesländern – auch die bis in die Familien reichenden Widersprüche zwischen unterschiedli-

38 Jürgen Fuchs: Magdalena. MfS, Memfisblues, Stasi, Die Firma, VEB Horch & Gauck; ein Roman. Berlin 1998

chen Vermittlungs- und Deutungskontexten. Das in der Schule oder bei Gedenkstättenbesuchen zur DDR Gelernte konnte in erheblichem Maße abweichen von den Narrativen in der Familie oder im Freundeskreis. Das Wissen darum ist für das Verständnis vieler Kontroversen, die den Einigungs- und Aufarbeitungsprozess seit 1990 bestimmt haben, unverzichtbar.

Breite Wirksamkeit entfalteten die Stasi-Unterlagen auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Die Debatten über den Zugang zu den Stasi-Akten des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl sind nur ein Beispiel. Ein weiteres, aktuelles Beispiel ist die im Jahr 2017 geführte Kontroverse über die Stasi-Tätigkeit eines gerade ernannten Staatssekretärs in Berlin, die letztendlich zu seiner Entlassung führte. Politische, juristische, historische und moralische Dimensionen allein dieser Debatte könnten Gegenstand einer umfassenden Unterrichtseinheit zur Relevanz von Geschichte für die Gegenwart sein. Die Bedeutung fundierter Geschichtsforschung, die Rolle von historischen Fakten, Interpretationen und Bewertungen und die Rolle von Politik, Medien und Aufarbeitungsinstitutionen in diesem Prozess können darin anschaulich dargestellt werden.

Die Stasi-Akten, ihre Einordnung und ihre Bewertung sind also Gegenstand von fachlichen Kontroversen, z. B. historischen Forschungs- und Deutungskontroversen, juristischen Kontroversen, Kontroversen um die Bewertung von Berufsbiografien oder Versorgungs- und Rehabilitationsansprüchen etc. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in Deutschland rekurriert in einem Maße auf Stasi-Unterlagen, dass die Charakterisierung des Stasi-Unterlagen-Archivs als eines „Erinnerungsortes“ zutreffend ist. Das Archivgebäude war, zusammen mit dem Archivbestand, ein bis in den September 1990 umkämpfter und in der Folgezeit im öffentlichen Diskurs sehr präsenter Erinnerungsort im Sinne eines „lieu de memoire“, wie ihn Pierre Nora geprägt und wie ihn auf Deutschland Hagen Schulze und Etienne Francois mit ihrem Buch „Deutsche Erinnerungsorte“ bezogen haben: Nicht architektonisch oder räumlich, sondern als Kristallisationspunkt des kollektiven Gedächtnisses. Viele dieser Auseinandersetzungen reichten weit über den Aktengegenstand hinaus: moralische und ethische Bewertungsfragen, politische Positionierungen, Fragen um Opfer- oder Täterzuschreibungen, auch Ost-West-Kontroversen darüber, ob „Westdeutsche“ überhaupt begreifen können, was sich in den Akten findet und wie diese in die komplexe und vielschichtige Realität einer Diktatur einzuordnen sind.

Umsetzung in Bildungsarbeit

Wie lassen sich diese unterschiedlichen kontroversen Ansätze in der Bildungsarbeit praktisch thematisieren? Mit Bezug auf die Praxis der Akteneinsicht ist ein Lernweg vielversprechend, der von den Fragen der Gegenwart an die Akten ausgeht. Die Forderung nach Multiperspektivität und Perspektivenwechsel lässt sich auf anschauliche Weise umsetzen, indem Nutzerperspektiven heutiger Antragsteller*innen aufgegriffen werden. Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in unterschiedlichen Rollen und aus verschiedenen Perspektiven ihre Fragen an die Stasi-Unterlagen zu formulieren. Aus ihrem jeweiligen Horizont werden sie so motiviert, ihre jeweils fachspezifischen oder persönlichen Fragestellungen zu entwickeln und zu problematisieren.

- Was kann die Einsicht in die Akten für Betroffene bedeuten? Welche Kontroversen im Familien-, Freundes- oder Kollegenkreis können daraus resultieren?
- Mit welchen Fragen und welchem Klärungsbedarf arbeiten Jurist*innen, Historiker*innen, Journalist*innen oder Filmemacher*innen mit den Stasi-Akten? Welche jeweils spezifischen methodischen Zugriffe können daraus abgeleitet werden? Welches kontroverse Potential bergen die jeweiligen Zugänge?

- Welche politische Dimension hat das Thema „Stasi“? Würden Schüler*innen bei Wahlen einen früheren Stasi-Mitarbeiter wählen? Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht? Welche Hintergrundinformationen wären ihnen für ihre eigene Wahlentscheidung wichtig?
- Wie klar sind die Zuschreibungen „Täter“/„Täterin“ und „Opfer“?
 - Warum arbeitet das für den Zugang zu den Akten grundlegende Gesetz nicht mit diesen Begriffen?
 - Wie bezeichnen sich Menschen, die von Stasi-Maßnahmen betroffen waren, selbst?
 - Was würden Schüler*innen unter „Täterforschung“ verstehen?
- Warum war eine mögliche Stasi-Tätigkeit für die Einstellung in bestimmte Berufe relevant? Welches Interesse haben öffentliche, welches Interesse haben private Arbeitgeber*innen, über Einstellung oder Nichteinstellung von früheren Stasi-Mitarbeiter*innen zu entscheiden?

Etwas anders gelagert ist eine zunächst quellenimmanente Fragestellung: In den Akten werden häufig persönliche oder inhaltliche Kontroversen z. B. in Oppositionsgruppen dargestellt.

- Wie können die Schüler*innen diese beschreiben?
- Welche zusätzlichen Informationen würden sie sich wünschen, um die von der Stasi beschriebenen Kontroversen einordnen zu können?
- Welche inhaltlichen und interpretatorischen Fragestellungen können die Schüler*innen mit den Stasi-Unterlagen bearbeiten, welche nicht?
- Wie bewerten Sie den Informationsgehalt und die Perspektive(n) der Akte, d. h.: Wer beschreibt und deutet?

Aus allen diesen Perspektiven lassen sich individuelle, historische, juristische und gegenwartspolitische Kontexte erschließen, in denen die Stasi-Akten heute jeweils von Bedeutung sind. Dieselbe Akte kann unter den verschiedenen Fragestellungen und Interessenlagen ganz unterschiedliche Erkenntnisse liefern. Unterrichtspraktisch bieten sich verschiedene inhaltliche Zugänge an, die selbst kontrovers angelegt sind (im Sinne konstruktiver Kontroversen).

Die Relevanz und die Brisanz, die die Stasi-Akten bis heute für die betroffenen Menschen entfalten können, sowie die Rolle der Unterlagen für die kontrovers geführte Selbstverständigung der Gesellschaft verdeutlichen den Schüler*innen außerdem die Verantwortung, die die Quelleninterpretierenden immer tragen.

Alles oben Beschriebene setzt voraus, dass sich die Schüler*innen eine Vorstellung von Umfang, Heterogenität und Offenheit der historischen Überlieferung machen können

Die Auseinandersetzung mit einem umfangreicheren Aktenauszug stellt natürlich eine Herausforderung dar. Sie ist auch nicht immer mit den extrem reduzierten Stundenkontingenten für den Geschichtsunterricht zu leisten. Aber eine Beschäftigung mit den Stasi-Akten unter der Fragestellung der kontroversen Potentiale kann fachübergreifend oder fächerverbindend einen so außerordentlichen exemplarischen Wert für die historisch-politische Bildungsarbeit haben, dass sich die Suche nach zeitlichen und schulorganisatorischen Möglichkeiten dafür lohnt.

Heterogenität anerkennen – Diskriminierung vermeiden – inklusive Praxis erarbeiten

Die Heterogenität von Schulklassen und anderen Besucher*innengruppen in Ausstellungen zur DDR-Geschichte ist faktisch. Egal ob aus Pirna, Duisburg oder Warschau – in jeder Gruppe finden sich Personen, die gleichgeschlechtlich lieben, nicht dem Bildungsbürgertum entstammen, die an einen, viele oder keine Götter glauben oder deren Familiensprache eine andere als Deutsch ist. Was bedeutet es für die pädagogische Konzeption von Ausstellungen, Rundgangsbegleitungen oder Seminaren, wenn wir davon ausgehen, dass diese Geschichte eine Relevanz für alle hat bzw. haben soll – entweder weil sich Besucher*innen ausdrücklich für sie interessieren oder weil sie in Gesellschaften leben, in denen gesellschaftliche Debatten explizit oder implizit Bezug nehmen auf das historische Geschehen in der DDR bzw. dem sogenannten Ostblock?

Heterogenität anerkennen

Heterogenität anzuerkennen bedeutet, die Besucher*innen, so wie sie kommen, willkommen zu heißen und verschiedene Interessen, Vorwissensbestände oder Erschließungsfähigkeiten als gegeben und wertvoll anzunehmen. Ebenso ist mit Zugehörigkeiten umzugehen, die sich Besucher*innen selbst zuschreiben oder die ihnen zugeschrieben werden. Zugehörigkeiten, die, auch in Bezug auf die Rezeption einer Ausstellung, ausmachen, wer mensch ist, wer mensch sein will und wer mensch sein kann³⁹. Denn diese Verortung geht mit Ein- und Ausschlüssen einher: Wenn beispielsweise in einer Ausstellung die Besucher*innen entweder als Personen mit einer weißen deutschen bundesrepublikanischen oder DDR-Familiengeschichte adressiert werden oder die DDR-Gesellschaft als homogen weiß-deutsche Gesellschaft dargestellt wird, ignoriert dies sowohl die „aktuelle“ Vielfalt der Besucher*innengruppen als auch die historische Vielfalt zwischen Wismar und Suhl und (re-)produziert Ausschlüsse. Solche Ausschlüsse werden von den Besucher*innen entsprechend wahrgenommen. Denn wer nicht angesprochen oder über wen nicht gesprochen wird, dem wird signalisiert: „Du gehörst nicht dazu“.

Wie Jugendliche eine Ausstellung oder ein Seminar zum Beispiel zum Thema „Unangepasste Jugendliche in der DDR“ aufnehmen, hängt auch davon ab, ob sie sich selber einer „unangepassten“ Jugendkultur zugehörig fühlen bzw. ob ihnen von anderen eine solche Zugehörigkeit zugeschrieben wird. Die Rezeption eines solchen Seminars – die Verbindung von alten mit neuen Wissensbestandteilen, Gefühlen und Bewertungen – wird ferner davon bestimmt sein, welche Haltung die eigene Familie zur DDR/dem Ostblock einnimmt, wie die Familie dort lebte und nicht zuletzt wie innerhalb dieser Familie heute auf dieses Leben vor den 1990er Jahren geschaut wird.

Die Herausforderung an die Pädagogik besteht darin, dass oftmals weder die Interessen, das Vorwissen, die Gefühle und Bewertungen i. S. von Vor-Urteilen noch die Zugehörigkeiten zu Familientraditionen und -sprachen, Religionen, Geschlechtern etc. bekannt und sichtbar sind – die Vielfalt aber dennoch existiert. Und diese Vielfalt aufgegriffen werden sollte, um Zugänge für möglichst viele Besucher*innen zu ermöglichen.

Diskriminierung vermeiden

Ausstellungen, Begleitungskonzepte und Seminare wären daraufhin zu überprüfen, welche dominanten Perspektiven oder Mehrheitsgruppenzugehörigkeiten in ihnen niedergelegt sind, ohne dass diese kenntlich gemacht werden oder gar den Ausstellungsmachenden bewusst sind. Das Ziel

³⁹ Wir führen die wissenschaftlichen Debatten um Intersektionalität und Machtachsen an dieser Stelle nicht aus, sondern verweisen z.B. auf die am Schluss des Textes genannten Publikationen.

ist es, hier die bestehenden Narrative über die DDR zu ergänzen. Beispielsweise wäre zu fragen, ob als Teil der DDR-Geschichte auch die der Zuwanderung erzählt wird? Und wenn ja, wie werden binationale Liebesbeziehungen, Eheschließungen oder Familien behandelt? Und wie wird über Arbeitsmigration oder sogenannte ausländische Studierende gesprochen? Werden sie als „Kontingente“ staatlicher Planungspolitiken dargestellt oder sind sie auch als Individuen sichtbar, die ihre Handlungsspielräume für Lebenswege jenseits des staatlich Vorhergedachten nutzten? Die in Ausstellungen und Bildungsarbeit verwendeten Materialien wären daraufhin zu befragen, ob historische Fotografien aus der DDR auch People of Colour zeigen. Und wenn ja, wie wird auf Bildunterschriften oder im das Foto umgebenden Kontext über sie gesprochen? Sind sie Teil der „Bevölkerung“ oder „Fremde“/„Ausländer*innen“?

Im Resultat wird deutlich werden, so unsere Erfahrung, dass es keine widerspruchsfreie Ausstellung oder Rundgangsbegleitung gibt, sondern dass Widersprüche nur bewusst gemacht werden können: So lässt sich keine ambivalenzfreie, nichtdiskriminierende pädagogische Erzählung zu Fotografien, die eine diskriminierende Gesellschaft abbilden, finden. Denn man kann z. B. die Abbildung eines schwarzen deutschen Schulkindes inmitten einer DDR-Schulklasse nicht thematisieren und so tun, als wäre diese Situation ganz typisch und unproblematisch in der DDR und mit keinen Diskriminierungserfahrungen für das Kind verbunden gewesen – um nicht die rassistisch motivierte Besonderung („Othering“⁴⁰) des abgebildeten Kindes zu wiederholen. Dies vermeidet Diskriminierung jedoch nicht, denn es lässt die Diskriminierungserfahrungen schwarzer Deutscher in der DDR aus. Wird das Kind aber in der Erzählung hervorgehoben, wird der diskriminierende Vorgang der Besonderung wiederholt: Schwarze deutsche Schulkinder sind etwas Besonderes - tauchen sie auf, spricht man über sie. Sie sind nicht Teil der DDR-Normalität, sie sind besonders bzw. anders.

„Diskriminierung vermeiden“ könnte im Kontext eines Seminars daher bedeuten, über genau diese Schwierigkeit – das Ansprechen/Nichtansprechen bzw. Sichtbar- und Unsichtbarmachen von z. B. schwarzen deutschen Schulkindern in einer DDR-Klasse - zu sprechen. Auf diese Weise erhalten die Besucher*innen nicht zuletzt das Angebot, eigene aktuelle Erfahrungen einzubringen. In jeder Gruppe wird es Personen geben, die Diskriminierungserfahrungen mit Sichtbar- und Unsichtbarmachen haben. Werden solche Erfahrungen thematisiert, braucht es allerdings auch den Raum und die Zeit, damit umzugehen und die Erzählenden ggf. aufzufangen. In vielen Gruppen werden Einzelne selbst herausfinden bzw. ließe sich thematisieren, dass die oben genannten Fragen auch an aktuelle Fotografien zu stellen sind.

Quellenangebote zum Beispiel zum Thema „Alltag in der DDR“ wären ebenso daraufhin zu befragen, ob sie die Perspektiven von Homosexuellen, Rentner*innen, Menschen mit Behinderung, von Frauen, Männern und Transpersonen enthalten. Tun sie das nicht, unterstellen wir historisch eine Homogenität der weißen, nichtbehinderten, heterosexuellen Bevölkerung, die so nicht existierte. Und wenn sich Besucher*innen einer dieser Gruppen zugehörig fühlen, werden sie sich fragen, warum Perspektiven, mit denen sie sich identifizieren, nicht vertreten sind. Werden diese speziellen Perspektiven jedoch präventiv betont - lgbti⁴¹-Schüler*innen bekommen das thematische Angebot „Homosexualität in der DDR“, für die Integrations- oder Förderschulklassen gibt es grundsätzlich Texte in Leichter Sprache zum Thema „Menschen mit Behinderung in der DDR“ usw. -, entsteht ein neues Widerspruchsverhältnis: Es wird eine zielgruppenspezifische Sonderpä-

40 Othering heißt, die eigene Gruppe bzw. eine Gruppe, der mensch sich zugehörig fühlt, von anderen Gruppen zu unterscheiden und zu distanzieren. Die Unterscheidung ist hierarchisch – die eigene Gruppe wird als besser, wertvoller, höher entwickelt etc. vorgestellt. Das Konzept des Othering entstammt der postkolonialen Theorie und wurden von Autor*innen wie Edward Said und Gayatri Spivak entwickelt.

41 lgbti oder queer umfasst alle diejenigen, die davon gemeint sein wollen: trans, bisexuell, intersex, lesbisch ...

dagogik entwickelt und aufgezwungen, ohne die Beteiligten zu fragen, ob das Angebot überhaupt ihr Interesse trifft oder was sie sonst mitbringen.

Es geht also einerseits darum, Angebote zu schaffen, die an spezifischen Erkenntnisinteressen, Identifikationen, Vorerfahrungen oder Erschließungsfähigkeiten anknüpfen, andererseits Besucher*innen aber nicht auf eine bestimmte Identität, Perspektive oder das vermeintliche (Nicht-)Verfügen von Fähigkeiten festzulegen. Dabei gilt es für die pädagogisch Arbeitenden nicht zuletzt, die eigenen Zuschreibungen und Stereotypisierungen bezüglich der Besucher*innen sowie die gesellschaftlichen Strukturen von Diskriminierung kritisch in den Blick zu nehmen.

Inklusive Praxen erarbeiten

Diese Form der Selbstreflexion und gegebenenfalls die Sichtbarmachung der eigenen Position durch die Pädagog*innen oder Ausstellungsgestalter*innen ist eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung inklusiver pädagogischer Formate. Nur das Bewusstsein darüber, aus welcher Position ich als Pädagog*in spreche und welchen Blick mir diese Sprechposition eröffnet und auch verstellt, macht es möglich, Angebote zu schaffen, die die „selbstverständliche Zugehörigkeit aller“ zum Ausgangspunkt haben.

Das heißt nicht, dass jede Ausstellungstafel, jedes Objekt, jede Rundgangssequenz oder jeder Seminarbestandteil so konzipiert sein muss, dass sie jederzeit von jeder Person ohne Probleme erschlossen, aufgenommen oder verarbeitet werden kann. Aber die beschriebene Selbstreflexion stellt eine grundsätzliche Voraussetzung dafür dar, das eigene Angebot so zu modifizieren, dass die Komplexität der Sprache, der Umfang von Texten, die Auswahl der Fotos oder der Inhalte nicht (gesellschaftlich bestehende) Ausschlüsse wiederholen oder neue schaffen und so zur Barriere werden. Offenheit ist dabei einerseits eine Frage der Haltung, andererseits aber auch der konkreten pädagogischen Planung: An welchen Punkten zeige ich mich als Pädagog*in deutlich wahrnehmbar offen gegenüber den Wünschen, Vorerfahrungen und Perspektiven der Besucher*innen? Welche Fragen, Methoden oder Medien setze ich ein, um das sichtbar zu machen, was die Besucher*innen mitbringen, und trage so aktiv dafür Sorge, dass die pädagogischen Angebote zugänglich und nutzbar für alle sind?

Literaturhinweise

- Dogmuş, Aysun/Karakaşoglu, Yasemin/ Mecheril, Paul (Hg.):). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. 2016
- Messerschmidt, Astrid: Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66. Jg., Heft 3-4/2016, S. 16-22
- Walgenbach, Katharina: Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2017
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin): „Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversity und Heterogenität“. 2009

Inklusives Lernen im zeitgeschichtlichen Kontext

Wonach duftet ein Westpaket? Welche Erinnerungen werden wach beim Klang des Summers in der Passkontrollkabine am ehemaligen Grenzübergang zwischen Ost- und West-Berlin? Oder beim Anblick des engen Kontrollhäuschens, in das jede*r Reisende treten musste? Vielfältige Fragen stellt das Bildungsteam der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland seinen Besucher*innen im Tränenpalast am Bahnhof Friedrichstraße sowie in der Dauerausstellung „Alltag in der DDR“ im Museum in der Kulturbrauerei, Berlin. Viele Antworten lassen sich leichter ergründen durch Hören, Riechen, genaues Beobachten. Durch die Ansprache verschiedener Sinne. Und durch Kommunikation, etwa den Vergleich von eigenen Eindrücken mit den Erinnerungen von Zeitzeug*innen.

Mit unterschiedlichen Sinnen lernen – dieser Leitgedanke der inklusiven Vermittlung eignet sich besonders für die Zeitgeschichte und gehört in der Stiftung Haus der Geschichte zum Selbstverständnis als besucherorientierte Museumsstiftung. Die Vielfalt der zeitgeschichtlichen Quellen eröffnet ein großes methodisches Potential: dreidimensionale Objekte, Dokumente, Film- und Tonmaterial, Fotografien und sogar Gerüche sind manchmal überliefert. Hinzu kommen im Tränenpalast, der ehemaligen Ausreisehalle am Grenzübergang Friedrichstraße, wie an anderen historischen Orten die verbliebenen räumlichen Spuren der Vergangenheit: Fußboden, Einbauten, Fenster und Türen, Geräuschkulissen – die Besucher*innen sind umgeben von Zeitgeschichte. Auch in narrativen Ausstellungen, wie der Dauerausstellung „Alltag in der DDR“ im Museum in der Kulturbrauerei, lassen die Ausstellungsszenen die Besucher*innen räumlich in die Geschichte eintauchen.

Die Nutzung dieses Potentials für eine zielgruppenorientierte, inklusive Vermittlung ist in vielfältiger Weise und für vielfältige Angebote möglich. Nicht alle Ansätze sind ohne zusätzlichen Personal- oder Kostenaufwand zu realisieren. Doch kann bereits mit einfachen Regeln und Maßnahmen viel erreicht werden.

Schon die Beschäftigung mit den Bedürfnissen verschiedener Zielgruppen ist ein Anfang. Es wird schnell klar, wie heterogen die Bedürfnisse innerhalb einer möglichen Zielgruppe sind, die unter den Begriffen Schwerhörige, Gehörlose, Blinde, Sehbehinderte, Menschen mit Lernschwierigkeiten usw. gefasst werden: Nicht alle Gehörlosen verstehen Gebärdensprache, einige bevorzugen schriftliche Informationen, anderen fällt gerade das Erfassen von Texten schwer. Menschen mit Lernschwierigkeiten finden oft sehr individuelle Zugänge zum Thema einer Ausstellung. Für sehbehinderte oder blinde Besucher*innen ist ein Smartphone teils ein wichtiges Hilfsmittel, andere nutzen dies nicht in ihrem Alltag. Nicht alle möchten Objekte anfassen.

Um dieser Heterogenität gerecht zu werden, können Museen und historische Lernorte Rahmenbedingungen schaffen, die viele Möglichkeiten eröffnen und entscheidend für das Gelingen sind: Persönliche Ansprache, der Einsatz sinnlich vielfältiger Methoden, Offenheit und Flexibilität im Lernangebot, Ruhe und Zeit im Lernumfeld.

Sensibilisierung und Schulung der Mitarbeiter*innen

Gerade die persönliche Ansprache – im Service und in den Lernangeboten – ist ein Aspekt, der den Zugang zu Ausstellungen erleichtern kann. Für die richtige persönliche Ansprache ist es wichtig, die Mitarbeiter*innen der Einrichtung zu sensibilisieren und Kontaktmöglichkeiten mit der jeweiligen Zielgruppe zu schaffen. Erhält das Team eines Museums oder einer Gedenkstätte im Rahmen von Fortbildungen die Möglichkeit zum persönlichen Austausch mit den jeweiligen

„Expertenbesucher*innen“, können viele Fragen schnell geklärt und Hemmschwellen abgebaut werden. Fortbildungen für die Führungsreferent*innen oder auch Aufsichten einer Ausstellung sind meist sehr leicht zu organisieren - vor Ort finden sich in der Regel Kooperationspartner, die gerne den Kontakt zu möglichen „Expertenbesucher*innen“ herstellen. Nicht alle Schwierigkeiten können sofort überbrückt werden, aber die Teams gewinnen Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen und dem heterogenen Publikum. In solchen Fortbildungen wird schnell klar: Jede persönliche Begegnung, jede Bildungs- und Kommunikationssituation erfordert individuelles Herangehen, Flexibilität und Offenheit. Sie bringt aber auch viel Zuspruch und ist meist nicht so schwer zu meistern, wie vielleicht vorab angenommen.

Prinzipien der inklusiven Vermittlung

Die Sensibilisierung und Schulung der Mitarbeiter*innen sowie der Abbau ihrer persönlichen Hemmschwellen ist nur ein Aspekt. Ebenso gilt es, auch die Hemmschwellen für den Ausstellungsbesuch so gering wie möglich zu halten. Einige Regeln der inklusiven Vermittlung bieten einen Orientierungsrahmen:

- Ausführliche Informationen auf der Homepage zu den Themenbereichen Hinkommen, Hineinkommen und Zurechtkommen sind entscheidend: Informationen über Zugänglichkeit der Ausstellungen mit Gehhilfen und Rollstühlen, Informationen über Vermittlungsangebote in Leichter Sprache, Gebärdensprache, Tastführungen u. Ä., oder auch eine Fotostrecke von der S-Bahn-Station zum Museum.
- „Keep it short and simple (KISS)“ sollte die Zielsetzung sein für die Erstellung von Informationstexten, Ausstellungstexten und auch in der personalen Vermittlung.
- Das Zwei-Sinne-Prinzip während eines begleiteten Ausstellungsrundgangs, aber auch bei der Erarbeitung neuer Ausstellungen zu beachten, erhöht die Chancen auf eine gelungene Ansprache vieler Besucherinnen und Besucher.

Bei diesen Prinzipien gilt: Die Ansätze kommen vielen Besucher*innen zugute, da sie den Besuch abwechslungsreicher gestalten, unterschiedliche Lernzugänge angesprochen werden und im Idealfall die Informationen schnell erfassbar machen. Methoden, die beispielsweise besonders für Gruppen mit seh- oder lernbehinderten Besucher*innen geeignet scheinen, eröffnen auch anderen Besuchergruppen neue Perspektiven.

Die nachhaltige, bedrückende Wirkung, die das DDR-Grenzregime im Tränenpalast bei vielen Reisenden hinterlassen hat, lässt sich besser verstehen, wenn die Besucher*innen die Enge der Passkontrollkabine selbst ertasten und physisch erfahren. Historische Quellen nicht nur selbst lesen, sondern auch hören zu können, ermöglicht es mehr Menschen, sich damit auseinanderzusetzen (Zwei-Sinne-Prinzip). Und eine Hörstation ermöglicht sogar den unkomplizierten Einsatz dieser Quellen in Gruppenbegleitungen. Auch komplexe oder auf den ersten Blick abstrakte Themen der Zeitgeschichte wie „Flucht“, „Heimat“ oder „die Mauer in den Köpfen“, lassen sich häufig mit einfachen Worten im persönlichen Gespräch vermitteln: anhand der konkreten und sehr persönlichen Beispiele in den Ausstellungen. So etwa die Fluchtgeschichten, die im Tränenpalast in verschiedenen Koffern präsentiert werden. Die deutsche Teilung und ihre persönlichen Auswirkungen werden hier auf einmal sehr konkret und greifbar für viele Besucher*innen.

Literaturhinweise

Deutscher Museumsbund, Bundesverband Museumspädagogik, Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit (Hg.): Das inklusive Museum. Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion. Berlin 2013
Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden. Köln, Weimar, Wien 2012

Historische Vergleiche und Gegenwartsbezug oder: Warum dürfen Vergleiche hinken? Eine Reflexion aus der außerschulischen politischen Bildung mit DDR-Bezug

„Das war nicht schön hier. Das ist eng. Nein, stimmt`s? Das war nicht schön?“ fragte eine der Seminarteilnehmer*innen aus einer sogenannten Förderschule am Ende des Besuchs der Gedenkstätte Lindenstraße in Potsdam⁴². Über eine Stunde hatten die Jugendlichen der Historikerin zugehört. Die Historikerin ließ sie teilhaben an Schicksalen von Menschen, die im Alter der Schüler*innen oder älter waren und hier, in der Lindenstraße, mitten in Potsdam, in Untersuchungshaft der Staatssicherheit der DDR gefangen waren. Gerade hatten sich die Jugendlichen gegenseitig geneckt und in einer der Zellen symbolisch eingesperrt. Ungewöhnlich, unerhört und in diesem Moment toleriert. Ein Ventil hatte sich entladen. Das Gefühl, das die Teilnehmerin da beschrieb, war authentisch und zutiefst verstanden. Damit konnte im weiteren Verlauf des Seminars prima gearbeitet werden.

Um hinkende Vergleiche, ungewöhnliche Bezüge und den Transfer in die Reflexion des eigenen Alltags wird es in diesem Beitrag gehen. Der Titel soll Lust darauf machen, weiter zu lesen und damit gegebenenfalls einen weiteren Blickwinkel zu bekommen. Er beschreibt die Erfahrungen aus den Seminar-Konzepten, die HochDrei e. V. – Bilden und Begegnen in Brandenburg in den vergangenen Jahren durchführte. Als Träger der politischen Bildung mit dem Schwerpunkt der Jugendbildung und an einem Ort wie Potsdam ist es fast selbstverständlich, die jüngste Geschichte der Teilung Nachkriegsdeutschlands und die Geschichte der DDR in die Bildungsarbeit einfließen zu lassen. HochDrei hat dazu verschiedene Formate entwickelt und erprobt. Einige Ansätze werden hier beschrieben und sind vielleicht Anregung oder provozieren zum Weiterdenken.

Sich mit der DDR auseinanderzusetzen, ist oft schwierig. Das Thema DDR klingt für Jugendliche nicht sonderlich attraktiv. In der Konstellation einer durch die Schule organisierten Bildungsfahrt ist die Motivation zum Thema durch die Lehrkräfte recht hoch, die der Jugendlichen nicht so sehr. Oft sind einfache Wahrheiten gefragt, schwarz - weiß, gut - schlecht. Für eine längere Auseinandersetzung oder eine gründliche Reflexion wird häufig keine Zeit gegeben, der Besuch ist zumeist so gestaltet: Museum und dann schnell noch zur Mauergedenkstätte und es muss auch noch Zeit für den Bummel in der Einkaufsstraße sein, alles an einem Tag. Die Wünsche sind alle verständlich und wären mit mehr Zeit auch angemessen zu realisieren. Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der DDR kommt noch der Faktor Eltern bzw. Großeltern/Familie hinzu. Diese geben ihr eigenes Bild, ihre persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen weiter, die variieren, je nachdem, welcher Generation sie angehören, wo sie lebten, welche politische Richtung die ihre ist usw. Material zur Thematik und Orte des Lernens gibt es in Potsdam, Berlin bzw. im Land Brandenburg mittlerweile zahlreiche. Das Gespräch mit Zeitzeug*innen ist ebenso nutzbar wie die Arbeit mit Quellen oder thematische Workshops.

Das Bildungskonzept von HochDrei

Der Ansatz der politischen Jugendbildung und auch der von HochDrei ist es, die jungen Menschen möglichst in ihrer Lebenswelt abzuholen und einen Bezug zu ihr herzustellen.⁴³ Das bedeu-

42 –(seit ca. 2 Jahren gehört die Gedenkstätte nicht mehr zur Stadt Potsdam, sondern einer eigenen Stiftung) Gedenkstätte Lindenstraße 54/55 für die Opfer politischer Gewalt im 20. Jahrhundert.

43 Die Seminare der politischen Bildung werden von Jugendlichen im Alter von 14-27 Jahren besucht. Es handelt sich um Jugendliche verschiedener Schultypen (Sek I und II, Förderschule, Gymnasium), Freiwillige oder auch Teilnehmende internationaler Begegnungen.

tet, entweder vom jugendlichen Alltag auszugehen und den Transfer zum historischen Aspekt herzustellen, oder umgekehrt – die historischen Bezüge für die Jugendlichen nutzbar zu machen.

Die zu Beginn dokumentierte Aussage einer Schülerin fand im Rahmen eines häufig durchgeführten Seminarkonzepts statt. Es richtet sich an Teilnehmende aus einer sogenannten Förderschule. Sie kommen mit dem Ziel, sich mit ihrer eigenen Zukunft (kurz vor dem Abschluss der Schule stehend) zu befassen. Sie reflektieren ganz bewusst ihre Ziele und Wünsche, was die Ausbildung betrifft, schauen sich ihre Kompetenzen an und nehmen sich als agierende Personen wahr. Dazu gehört im Seminar, dass sie sich überlegen, was es wohl bedeutet hätte, 35 Jahre früher genau an diesem Punkt gewesen zu sein, in der DDR. Sie lernen Menschen kennen, die politisch nicht konform waren, die dauerhaft ausreisen wollten, die ins Visier der Staatssicherheit gerieten. Die inhaltliche Brücke ist dann relativ leicht geschlagen mit Fragen wie: Wie würde ich agieren? Was sind meine Ziele und könnte ich diese erreichen? Kann ich sie jetzt erreichen? Was bedeutet Meinungsfreiheit für mich?

Ein anderes „klassisches“, erprobtes Seminarkonzept fasst einen sehr viel größeren zeitlichen Rahmen und kommt dem Bedürfnis von Gruppen bzw. Klassen mit ihren Lehrkräften entgegen, möglichst viel zu sehen in den fünf Tagen ihres Aufenthalts. Wir haben es „Zeitläufte“ genannt und es reicht von der Monarchie, Drittem Reich, DDR bis zum hier und jetzt und der Parteidemokratie. Interessante Orte, die sich für Explorationen oder einen Besuch mit anschließender Reflexion eignen, sind im Raum Potsdam/Berlin zahlreich vorhanden.

Die Verknüpfung von Lebenswelt und Beschäftigung mit DDR-Geschichte gelingt auch in anderen Seminarprogrammen: Zum Beispiel enthält ein Seminar zu „Lebensperspektive und beruflicher Zukunft“ auch einen Rückblick mit politisch-historischem Lernanteil. Beispielsweise wird Potsdam als Stadt in der ehemaligen DDR mit einbezogen. In einem anderen Seminar werden die verschiedenen Rollen im eigenen Leben unter die Lupe genommen und die Teilnehmenden beschäftigen sich mit Identität; kritisch betrachtet wird auch das Einmischen in das Leben von Menschen durch Bespitzelung, Abhören und Bevormundung. In einem weiteren Format, das sich mit der Forderung nach „Recht auf Arbeit“⁴⁴ befasst, wird die Aussage zur DDR „alle hatten Arbeit“ (im Sinne von Erwerbsarbeit) kritisch reflektiert und werden auch die Gängelungen dargestellt, die stattfanden, wenn jemand nicht (erwerbs-)leistungsbereit war (und schließlich werden die heutigen Bedingungen der Erwerbsarbeit hinterfragt und diskutiert). Wer sich wiederum für das Seminar „Wer bin ich?“ anmeldet, debattiert im Rahmen des Besuchs eines ehemaligen Untersuchungsgefängnisses der DDR-Staatssicherheit die politische Freiheit und die politische Gefangenschaft. Dies ermöglicht die weitere reflektierte Auseinandersetzung mit individueller und gesellschaftlicher Freiheit - Identitätsfindung durch das Pauspapier der jüngsten Geschichte und die Ungeheuerlichkeit der Bespitzelung des alltäglichen Lebens anderer. Hinter dem Titel „Hört jemand mit?“ schließlich steckt eine deutsch-polnische Jugendbegegnung rund um die universalen Menschenrechte, insbesondere des Schutzes der Bürger*innen durch den Staat. Dabei wird auch der Einsatz von Geheimdiensten in Geschichte und Gegenwart diskutiert und inwiefern die-

44 Gemeint ist dabei nicht nur Erwerbsarbeit. Der Blick wird erweitert hin zu Pflege, Selbstsorge, politische Entwicklung als Persönlichkeit.

ser im Gegensatz stehen kann zu Menschenrechten – dem Menschenrecht auf ein freies Leben und dem Menschenrecht auf freie Meinungsäußerung.⁴⁵

Spannungsfelder

Die beschriebenen Seminare bergen thematische Spannungsfelder, in Bezug auf die bewusste Auseinandersetzung damit oder auch auf die Irritation über mögliche gegensätzliche Paragraphen in den Menschenrechtskonventionen. Die damit einhergehenden Fragen nach den zumeist bisher unkritisch hingenommenen Sicherheitskonzepten eines Staates und dem Glauben, dass es keinen persönlichen Bezug dazu gibt, sind nicht eindeutig zu beantworten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es förderlich ist, flexible und auch unterschiedliche Formen (Besuch von Museum/Gedenkstätte, Input, eigene Erarbeitung) der Auseinandersetzung anzubieten. Für das Lernen ist es wichtig Gesprächsanlässe zu schaffen, beispielsweise durch die bereits geschilderte unkonventionelle Verknüpfung von Themen. Als Seminarbegleitung ist es essenziell, sich als politische Bildner*in zu den zu bearbeitenden Themen zu verhalten und den Teilnehmenden anzubieten, sich gemeinsam mit ihnen (auch kontrovers) damit zu beschäftigen, und sich im pluralen Austausch mit anderen einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Die Formel für historisch-politische Bildung zur DDR-Geschichte ist also so simpel wie kompliziert: Welches sind die aktuellen Themen der jugendlichen bzw. erwachsenen Teilnehmer*innen und wie kann ich als Seminarbegleiter*in den Bezug zur DDR-Zeit herstellen.

45 Es handelt sich um folgende Artikel der UN-Menschenrechtskonventionen:

Artikel 9 - Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.

Artikel 19 - Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung.

Artikel 22 - Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der Organisation und der Mittel jedes Staates in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind.

Lokale Geschichtsforschung als „neuer“ Königsweg der außerschulischen Jugendbildung: Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der lokalen Jugendgeschichtsarbeit

Was ist lokale Jugendgeschichtsarbeit?

Lokale Jugendgeschichtsarbeit heißt, Geschichte vor Ort zu erforschen und zu entdecken. Sie beruht auf Neugierde, Selbsttätigkeit, Freiwilligkeit, Teamarbeit, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, ist fokussiert und projekthaft. Sie ist Oral History und befördert den intergenerationellen Dialog über ein Projekt hinaus. Sie ist interdisziplinär und arbeitet mit geschichtsdidaktischen Methoden. Sie ist „real life“, welches Jugendlichen einzigartige Zugänge zum Geschichtslernen eröffnet. Insbesondere zur jüngeren Zeitgeschichte. Denn in Bezug auf die DDR-Geschichte wird es wohl kaum einen Ort in Ostdeutschland geben, in dem

- nicht jemand lebte, der aus der DDR fliehen wollte, geflüchtet ist oder es zumindest versucht hat,
- es keine Kinder und Jugendlichen gab, die in Erziehungsheime oder Jugendwerkhöfe verbracht oder sogar zwangsadoptiert wurden,
- keine Bildungs- und Berufswege versperrt blieben, weil die „Linientreue“ zur SED nicht gegeben war oder die eigene Religiosität nicht aufgegeben wurde,
- keine Personen „zur Klärung eines Sachverhalts“ von der Polizei abgeholt wurden und manchmal monate- oder jahrelang nicht wiederkamen,
- hinter mehr oder weniger vorgehaltener Hand gemutmaßt wird, wer aus dem Ort als IM bei der Stasi tätig war.

Stoßen Jugendliche bei ihrer Forschung auf eines dieser Themen, stellt sich ihnen die Frage: Ob, und wenn nein, warum darüber im Ort bisher nicht gesprochen wurde, welche (Vor-)Urteile und Stigmata damit für die betroffenen Personen und Familien einhergehen. Die Jugendlichen können erkennen, dass Aufarbeitung ein fortwirkender Prozess ist und die Einzelfälle exemplarisch für ein diktatorisches System stehen, das Teile der Erwachsenengenerationen heute (noch) nicht als solches anerkennen und nostalgisch verklären.

Chancen: Lokale Jugendgeschichtsarbeit ist mehr als „Unterricht am anderen Ort“

Lokale Jugendgeschichtsarbeit versteht sich als ein Format der gemeinwesenorientierten⁴⁶ Jugendarbeit und der außerschulischen Bildung, das sich von schulischen Lernarrangements vor allem insofern unterscheidet, als es primär auf Persönlichkeitsbildung zielt.⁴⁷ In Gedenkstätten und Museen stellen Schulgruppen in der Regel eine der größten Besuchsgruppen. Zumeist finden die

46 Gemeinwesenarbeit kann als eine sozialräumliche Strategie verstanden werden, die sich ganzheitlich auf einen Ort oder Stadtteil und deren Bewohnenden bezieht. Die Projektarbeit verändert in unterschiedlicher Intensität zumindest temporär die Lebensverhältnisse der Einwohner*innen.

47 Vgl.: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung?p=all>. Abruf 27.7.2017. Thomas Rauschenbach benennt als Kernelemente der schulischen Bildung „Faktenwissen, Schriftsprache und elementare Grundbildung“, während „die Bildung der Persönlichkeit, das praktische wie auch das soziale Lernen eher wenig gefördert“ werden.

Besuche als Projekttage im Rahmen der Unterrichtszeit statt – auch „Unterricht am anderen Ort“⁴⁸ genannt. Die Prinzipien des Unterrichts bleiben oft bestehen, insbesondere das der Leistung und Bewertung: Der/die beteiligte Lehrer*in fragt nach dem Besuch das neue Wissen auf verschiedene Weise ab und bewertet es mit Noten. Die Museums- oder gedenkstättenpädagogische Fachkraft wird dabei zur Lehrperson, der/die Lehrer*in bleibt die Autoritätsperson. Hiervon grenzt sich die außerschulische Bildung bewusst ab.⁴⁹

Aus diesen unterschiedlichen Ansätzen ergeben sich in der Konsequenz unterschiedliche Machtverhältnisse, Hierarchien, pädagogische Haltungen und „vereinbarte“ Zielstellungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Bei der lokalen Jugendgeschichtsarbeit löst sich die Rolle des Lehrenden an vielen Stellen auf, er/sie wird zum Moderator bzw. Moderatorin und selber Lernenden.

Das in der lokalen Jugendgeschichtsarbeit praktizierte „forschend-entdeckende Lernen“, so formuliert Birgit Wenzel, „macht das eigenständige Fragen, Recherchieren, Aufbereiten und Präsentieren zum Prinzip und unterstützt die Lernenden dabei gezielt.“⁵⁰ Aufgabe der Projektbegleitenden ist es, Jugendliche durch geeignete Fragen und partizipative Beteiligungsformen dabei zu unterstützen, sich Erkenntnisse selbst zu erarbeiten, ohne diese zu bewerten. Da die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen in den Prozess einbringen können und ein hohes Maß an eigener Aktivität entwickeln, kann der forschend-entdeckende Ansatz eine intrinsische Motivation zur Befassung mit (Lokal-)Geschichte befördern.

Lokale Jugendgeschichtsarbeit lässt sich als historische Projektarbeit „par excellence“ im außerschulischen Kontext definieren. Forschungsraum ist das Gemeinwesen, innerhalb dessen Jugendliche - in der Regel in Begleitung erwachsener Multiplikator*innen⁵¹ - eigenständig Fragen an historische Themen entwickeln, sie bearbeiten, zu Ergebnissen kommen und ihre Ergebnisse in der Kommune oder Teilen der Kommune präsentieren. Damit positionieren sie sich und regen nicht selten zu Diskussionen im lokalen Kontext an.

Die Umsetzung

Die Projektinitiative kann von Jugendlichen selbst oder von Erwachsenen vor Ort ausgehen. Auf überregionaler Ebene werden lokale Jugendgeschichtsprojekte z. B. durch das in verschiedenen Bundesländern jährlich durchgeführte Programm „Zeitensprünge“ angeregt.⁵² Der nächste

48 „Von Kurzzeitbesuchen, wie einer meist zweistündigen Führung einer Großgruppe durch eine Ausstellung oder einem alleinigen Orientierungsrundgang über das Gedenkstätten-Gelände, ist nachdrücklich abzuraten. Erfahrungsgemäß sind solche, einem Programm geschuldeten „Pflichtbesuche“ nicht nur pädagogisch wirkungslos, sondern können die Kommunikation der Jugendlichen untereinander stören.“ Vgl.: Ehmann, Annegret und Rathenow, Hanns-Fred: Besuch einer Gedenkstätte im Dossier „Geschichte Begreifen“, <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42327/besuch-einer-gedenkstaette>, Abruf 2.8.2017

49 Es ist auf die Unterscheidung zwischen „Unterricht am anderen Ort“ und „außerschulischer Lernort“ zu achten, denn die Begrifflichkeit „außerschulischer Lernort“ bezeichnet den Ort der Vermittlung, sagt aber noch nichts über die konkreten Lernziele und das konkrete Lernsetting aus.

50 Wenzel, Birgit: „Kreative und innovative Methoden - Geschichtsunterricht einmal anders“, 2016/6, S. 25.

51 Diese müssen selbst keine historisch orientierte Ausbildung haben. Insbesondere deshalb sind für diesen Projektansatz Unterstützer*innen in Gedenkstätten, Museen und Archiven als Expert*innen nicht nur des historischen Wissens und dessen Kontextualisierung, sondern auch der fachlichen Prinzipien (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Teilnehmendenorientierung) originär wichtig.

52 Weitere Informationen dazu unter: z. B. <http://www.ljr-brandenburg.de/Zeitwerk/> oder http://www.ljrmv.de/ljrmv/langzeit-projekte/zeitenspruege/zeitenspr_mv_2017.php. Viele lokalgeschichtliche Forschungsprojekte erfolgen auch über den bundesweiten „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“, der sich an Schüler*innen richtet, zumeist aber als Einzel- und nicht als Teamarbeit einer Gruppe von Jugendlichen umgesetzt wird. Vgl. <https://www.koerber-stiftung.de/geschichtswettbewerb.html>.

Schritt besteht aus der Klärung des Themas, eventuell schon der Fragestellung, sowie der Interessen und Bedarfe der beteiligten Jugendlichen.

Bei der Projektplanung wird dann das Vorwissen der Gruppe eruiert und das noch sehr grobe⁵³ oder schon sehr spezifische⁵⁴ Thema eingengt bzw. geöffnet, um wesentliche Aspekte und denkbare Perspektiven (Exploration), die im Projektverlauf eine Rolle spielen könnten, zu erfassen. Insbesondere bei übergeordneten Themen ist es Aufgabe der Gruppe, das Thema weiter zu schärfen, auf die lokale Geschichte zu beziehen und eine konkrete Forschungsfrage (Reduktion) zu entwickeln. Ferner klärt die Gruppe, welches Wissen sie sich für die Bearbeitung des Themas noch aneignen muss und welche weiteren Perspektiven es einzuholen gilt. Im weiteren Projektverlauf wird die Planung immer wieder angepasst, da sich durch den Wissenszuwachs ggf. sowohl die Forschungsfrage als auch das Präsentationsziel der Gruppe ändern kann.

Bei der Projektdurchführung können verschiedene Elemente zum Tragen kommen: Exkursionen zu Museen und Gedenkstätten, um sich Wissen zum Kontext des Themas anzueignen; Besuch von Archiven, um sich Quellen zur Thematik zu erschließen; Identifizierung von und Kontaktaufnahme zu Zeitzeug*innen und Expert*innen, die Auskunft zum historischen Gegenstand geben können. Dann werden Termine vereinbart, Fragen entwickelt, Exkursionen und Interviews durchgeführt und die Aktivitäten ausgewertet. Manchmal muss aus vielfältigen Quellen eine Auswahl getroffen werden, damit das Projekt realisierbar bleibt. Viele Gruppen erschließen sich außerdem neue Orte bzw. entdecken neue Aspekte zu bekannten Orten in ihrem Gemeinwesen. Auf diese Weise wird Geschichte lebendig, unmittelbar, sie erhält eine Nähe zur alltäglichen Lebenswelt und ermöglicht auch neue Perspektiven auf die Gegenwart – Geschichte als Inspiration⁵⁵. Gleichzeitig haben die Jugendlichen die Möglichkeit zu erkennen, dass sich die Geschichte politischer Systeme auch vor der Haustür abspielte und es einen Zusammenhang der Lokal- bzw. Regionalgeschichte zu dieser gibt. Gelingt lokale Jugendgeschichtsarbeit, können sich Jugendliche und weitere Projektakteure kognitive Wissensmuster aneignen, „aus denen sich das Potenzial lokal- und regionalgeschichtlichen Lernens in einer dynamischen Welt ableiten lässt:

- Sammlung und Auseinandersetzung mit originalen Quellen und den historischen Überlieferungen zu diesen.
- Interviews mit Personen, die selbst einen Bezug zum Ort/ zur Region und dessen Geschichte haben.
- Der praktische Nutzen und die Effizienz lokalen Wissens, der auch zum Vorteil für die öffentliche Wahrnehmung nichtakademischer Geschichtsprojekte gereicht. Welches wieder

53 Z. B. wird aus „Musik für Jugendliche in der DDR“ das Thema „Punker, Popper, Pioniere – Jugendkulturen in der DDR, Jugendkultur in unserem Ort“.

54 Z. B. muss das Thema „Geschichte unseres Jugendclubgebäudes, welches mal Pionierhaus war“ mindestens im Kontext von Jugendorganisationen in der DDR, wenn nicht sogar Ideologisierungstrategien bearbeitet werden.

55 Die non- und informellen Lernerfahrungen bei der Projektdurchführung lassen sich aus der Perspektive Jugendlicher stichpunktartig wie folgt beispielhaft anreißen: 1. Besuch von Gedenkstätten/Museen: Ich kann mir nicht nur Überblickswissen aneignen, sondern dort auch mit eigenen Fragestellungen arbeiten; 2. Archive: Es gibt ganz unterschiedliche Archive und diese sind öffentlich zugängliche Orte. Ich habe ein Informationsrecht; 3. Zeitzeugeninterviews: Unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen. Je mehr Menschen befragt werden, umso mehr zum Teil auch konträre Sichtweisen werden erhalten (Multiperspektivität, Kontroversität). Auch Berichte von Zeitzeug*innen sind Quellen, die quellenkritisch einzuordnen sind – auch wenn das oft schwer fällt; 4. Erschließen neuer Orte: Erkenntnis, dass alles Geschichte hat; 5. Geschichte als Inspiration: „Es ist geworden.“, „Es wurde gestaltet.“ Als Grundlage für die Erkenntnis selbst gestaltend tätig werden zu können.

rum viele Möglichkeiten einer zivilgesellschaftlichen Einflussnahme auf die Geschichtskultur eröffnet“.⁵⁶

Wesentliche Bestandteile des Projekts sind die Teamtreffen: um sich abzustimmen, Inhalte, Vorgehen und Ergebnisse zu durchdenken und Aufgaben zu verteilen. Und um immer wieder Diskussionen zu führen: Wer hat wie und warum damals so oder so gehandelt? Welche Entscheidungsspielräume gab es? Kann ich die Perspektive nachvollziehen? Wie hätte ich gehandelt? Was bedeutet das für mein Handeln heute?

Zum Ende des Projekt-Prozesses bereitet sich die Gruppe auf die Ergebnispräsentation im öffentlichen Raum vor. Es müssen Informationen ausgewählt, bewertet und eingeordnet werden. Es ist zu unterscheiden zwischen dem Medium der Präsentation: Broschüre, Fotos, Film, Denkmal u. a. und der Art der Präsentation, z. B. als Vernissage, Denkmaleinweihung, Generationencafé oder szenische Darstellung. Vielleicht entscheidet sich die Gruppe auch dazu, den politischen Raum offensiv zu nutzen, z. B. durch eine Podiumsdiskussion. Die Chance der öffentlichen Präsentation liegt darin, dass einerseits auch Personen anderer Generationen ihr Wissen erweitern, neue Perspektiven gewinnen und ggf. Vorannahmen und Vorurteile revidieren können; und andererseits erhalten die Projektteilnehmenden weitere inhaltliche Anregungen und können ihre eigene Argumentation über die Diskussion schärfen .

Für das Team und die je eigene Erkenntnisgewinnung ist es wichtig, das Projekt sowohl inhaltlich als auch bzgl. der Teamprozesse auszuwerten. Oft entsteht dabei schon die Idee für das nächste Projekt.

Zusammenfassend erfolgt die Arbeit idealtypisch in folgenden Phasen:

1. Projektinitiative
2. Ideenfindung und Themenklärung
3. Projektplanung
4. Durchführung, Recherche und Ergebnissicherung
5. Präsentation
6. Bewertung und Reflexion der Ergebnisse und des Projektverlaufs.⁵⁷

Risiken: Herausforderungen und ein möglicher Umgang damit

Damit lokale Jugendgeschichtsarbeit im oben beschriebenen Sinn funktionieren und die beabsichtigten Lern- und Erkenntnisprozesse initiiert werden können, sind mehrere Kriterien relevant; deren Einhaltung, zumindest aber ihre weitgehende Berücksichtigung liegt primär in der Verantwortung der begleitenden Erwachsenen, die hier auch eine Vorbildfunktion einnehmen:

- Freiwilligkeit der Teilnahme und der Art und Weise der Beteiligung⁵⁸
- Gruppen-/Cliquesorientierung (Gruppenfindung bei neuen Gruppen beachten, Heterogenität der Gruppen berücksichtigen)
- Situationsbezogenheit

56 Vgl.: John, Anke: „Lokalgeschichtliches Wissen statt Regionalfolklore“, <https://public-history-weekly.de-gruyter.com/4-2016-14/knowledge-local-history-instead-regional-folklore/>. Abruf: 29.8.2017.

57 Vgl.: Rathenow, Hanns-Fred: „Lernen in Projekten“ im Dossier „Geschichte begreifen“, <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42304/lernen-in-projekten>. Abruf: 7.7.2017.

58 Orientierung an den Interessen und Stärken der Teilnehmenden.

- gesellschaftliche Relevanz⁵⁹
- Selbstorganisation der Lernprozesse (Mit- und Selbstbestimmung durch die Teilnehmenden erfordert einen hohen Grad an Offenheit und Flexibilität der Multiplikator*innen, aber auch Fähigkeiten zur Moderation des Prozesses)
- ganzheitliches soziales Lernen durch gemeinsame Realisierung (Aktions-/Handlungsorientierung)
- Produktorientiertheit
- Interdisziplinarität (beispielsweise erfährt die Gruppe bei einem Projekt zu einem Gebäude etwas zur Architektur; bei einem Projekt zum Umgang mit Kranken etwas über Medizin.).⁶⁰

Lokale Jugendgeschichtsprojekte im außerschulischen Kontext haben es erfahrungsgemäß mit folgenden Herausforderungen zu tun:

- Eine heterogene, manchmal hochgradig diverse Gruppenzusammensetzung: verschiedene Altersstufen, Bildungsgrade, soziokulturelle Hintergründe, unterschiedliches Vorwissen. Hier braucht es seitens der Begleitpersonen Offenheit und Kompetenzen zur Arbeit mit diversen Gruppen wie unterschiedliche Ansprache, unterschiedliche Zuschnitte und Schwierigkeitsgrade von Aufgabenstellungen etc. - und vor allem das Vertrauen in ein „Learning by Doing“.
- Erhalt der Motivation der Jugendlichen über einen längeren Zeitraum. Hier können die Transparenz des Prozesses und der Überblick über die noch anstehenden (groben) Aufgaben, die Vergegenwärtigung des bereits Erreichten und Angeeigneten, die Erkenntnis der gesellschaftlichen Relevanz des Themas sowie ab und an extrinsische Motivationsfaktoren wie „lecker Eis“, „lecker Pizza“, cooler „Freizeitpark-Besuch“ helfen.
- Fachlich sichere Kontextualisierung des Forschungsgegenstands. Hier braucht es Kompetenzen der Begleitpersonen für Recherche und Einordnung historischer Fakten mit ihren Interpretations- und Bewertungsmöglichkeiten sowie die Bereitschaft, sich fachlich beraten zu lassen.
- Zurückhaltende Steuerung des Forschungs- und Lernprozesses durch die erwachsenen Begleiter*innen im Sinne einer Dialogkultur. Hier wird die innere Stärke und Disziplin benötigt, nicht die eigenen Überzeugungen zum primären Maßstab für Vorgehen und Projekterfolg zu machen⁶¹.
- Umgang mit Interpretationen und Schlussfolgerungen der Teilnehmenden, die von den Meinungen der erwachsenen Begleiter*innen abweichen. Hier bedarf es ebenfalls der Gelassenheit⁶² der Begleitpersonen im Sinne des Beutelsbacher Konsens und im Rahmen demokratischer Orientierung, andere Meinungen auszuhalten und zuzulassen sowie die verschiedenen Meinungen miteinander ins Gespräch zu bringen.
- Umgang mit Ablehnung des Forschungsgegenstands bzw. -ergebnisses durch Einzelpersonen oder Gruppen im Gemeinwesen. Hier muss austariert werden, was den Teilnehmenden

59 Diese ist oftmals, insbesondere zu Beginn eines Projektes, nicht offensichtlich, kann über den Prozess und Reflektion für die Jugendlichen aber zu einem „Aha“-Effekt und zu weiterer Motivation führen.

60 Quelle: Rathenow, Hanns-Fred: Lernen in Projekten im Dossier „Geschichte begreifen“, <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42304/lernen-in-projekten>. Abruf 26.8.2017.

61 Überwältigungsverbot

62 Geschichtswissen im Sinne eines lebenslangen Lernens, kumuliert sich, ordnet sich ein und neu.

und Multiplikator*innen⁶³ ggf. zuzumuten ist oder wo sie zu schützen sind. Letzteres möglicherweise mit der Konsequenz, die inhaltliche Ausrichtung des Projekts zu modifizieren.

- Umgang mit überzogenen Erwartungen von Angehörigen des Gemeinwesens an die Wirkungen eines solchen Projekts, wonach das Projekt als „gesellschaftspolitische Feuerwehr“ zur Bekämpfung von z. B. manifesten Vorurteilsstrukturen, Rechtsextremismus, Drogenproblemen etc. fungieren soll. Das können die Projekte nicht bewerkstelligen. Aber sie können präventiv wirken: über eine Mischung aus Wissensvermittlung, Stärkung von Empathie- und Reflexionsfähigkeit, Perspektivwechsel und der Förderung eines Verständnisses von pluralen Identitäten.⁶⁴

Werden diese Herausforderungen ernst genommen und gemeistert, bedeutet ein lokales Jugendgeschichtsprojekt nicht nur für die teilnehmenden Jugendlichen, sondern auch die weiteren Projektakteure die Chance einer immensen Persönlichkeitsentwicklung. Bezogen auf die Geschichtskompetenz bedeutet „die lokalgeschichtliche Ausbildung eines an den originalen Quellen und geschichtskultureller Produktivität geschulten Denkens [...], sich jede Wahlheimat auch historisch erschließen zu können und lokale Repräsentationen von Geschichte aktiv mitzugestalten.“⁶⁵ Das Gelingen eines solchen Projektes ist auf das kooperierende Engagement verschiedenster Akteure (wie Jugendsozialarbeiter*innen, Museumsmitarbeiter*innen, Archivmitarbeiter*innen, ggf. Lehrer*innen, Kulturakteur*innen, ...), deren Mut und Bereitschaft sich auf ein ergebnisoffenes und ggf. zu einem sich als diskursiv belastend entwickelndes Projekt einzulassen. Die Prozessschritte sind im Voraus nicht vollständig planbar und es ist stetig mit neu zu übernehmenden Aufgaben zu rechnen, die im Gesamtteam (Jugendliche und Erwachsene) zu verteilen sind. Da die Jugendlichen freiwillig am Projekt teilnehmen und sich oft eine sehr intensive Zusammenarbeit entwickelt, trägt die Motivation, Neugierde und das Interesse der/des Projektbegleiter*in sowie der kooperierenden Akteure, ebenfalls zur positiven Lernerfahrung bei.

Nebenwirkungen: Resonanz über die Jugendgruppe hinaus

Insbesondere mit Blick auf die noch virulenten Geschichtsbilder zur DDR und der öffentlich nahezu unbesprochenen Einordnung der SBZ, bietet ein lokales Jugendgeschichtsprojekt einen Anknüpfungspunkt zur weiteren Verständigung, zur Anreicherung der Perspektivenwahrnehmung und Entmythologisierung, insbesondere im intergenerationellen Kontext. Die Moderation dieses möglichen, an das Projekt anschließenden Prozesses ist jedoch nicht die Aufgabe der Jugendgruppe, vielmehr die Aufgabe des Gemeinwesens und seiner Mitglieder. Die Jugendgruppe hat lediglich dafür gesorgt, dass Themen „besprechbar“ werden, über die der Mantel des Schweigens gelegt oder bei denen sich die Mechanismen des Verdrängens verselbstständigt haben. Diese können sich darüber bewusst werden, dass es mehr als die individuelle oder die gruppenspezifische Perspektive gibt und dass zwischen der eigenen (verklärten?) Zeiterfahrung und dem Jetzt seriöse Quellen zur Aufarbeitung zur Verfügung stehen. An diesem Punkt kommt dann eventuell die Jugendgruppe wieder ins Spiel, die dazu anleiten kann, Quellen kritisch zu befragen.

63 Zum einen können sich Multiplikator*innen aufgrund ihres kommunalen Beschäftigungsverhältnisses oder der finanziellen Abhängigkeit der Stelle von der kommunalen Co-Finanzierung in politischer Abhängigkeit befinden, auch wenn dies nicht öffentlich kommuniziert wird. Zum anderen wohnen insbesondere im ländlichen Raum Multiplikator*innen oftmals im oder in der Nähe ihres Arbeitsortes und sind dort auch als Privatpersonen in das Gemeinwesen eingebunden, wodurch sich Konflikte, die sich im Projekt eventuell entwickelt haben, in das Private ziehen können.

64 <http://www.arendt-art.de/deutsch/palestina/Combating-Antisemitism-Challenges-and-successful-strategies.pdf>. Abruf 1.9.2017.

65 John, Anke: Lokalgeschichtliches Wissen statt Regionalfolklore. In: Public History Weekly 4 (2016) 14, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5972](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5972). Abruf 29.8.2017.

Vorstellung der Autor*innen

Tanja Berger, M.A. Philologie, Bildungsreferentin für politische Jugendbildung bei HochDrei e. V. im Schwerpunkt Arbeit und Lebensperspektive des Jugendbildungsprogramms des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten.

Sandra Brenner, Sozialpädagogin, systemische Coachin, Dipl.-Betriebswirtin, leitet seit 2005 die Beratungsstelle „Zeitwerk“ des Landesjugendrings Brandenburg e. V. Die Beratungsstelle unterstützt Jugendgruppen dabei, in ihrer Freizeit lokale Geschichte zu entdecken.

Paul Ciupke, Diplompädagoge, Dr. phil., pädagogischer Mitarbeiter im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union (Essen). Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Zeitgeschichte, Ostmitteleuropa, Ruhrgebiet, Strukturwandel, Bildungs- und Kulturgeschichte. Veröffentlichungen u. a. zu bildungsgeschichtlichen Themen, Geschichte und Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung, Lernen an anderen Orten, Weiterbildungspolitik.

Gundula Dicke, M.A., Historikerin, Bildungsreferentin der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Berlin. Verantwortlich für die Konzeption und Umsetzung von Bildungs- und Vermittlungsangeboten im „Tränenpalast. Ort der deutschen Teilung“ und im Museum in der Kulturbrauerei mit der Dauerausstellung „Alltag in der DDR“. Konzeptionelle Mitarbeit an Ausstellungen sowie Evaluation der Ausstellungen.

Catrin Eich, Gedenkstättenlehrerin und Leiterin der Projektwerkstatt „Lindenstraße 54“ im Auftrag des Landes Brandenburg in der Gedenkstätte für Opfer politischer Gewalt im 20. Jahrhundert, Potsdam, mit dem Schwerpunkt: Unterricht an historischem Ort – ein Bildungsprogramm für Brandenburger Schulen.

Kerstin Engelhardt, M.A., Historikerin und Evangelische Theologin, Systemischer Coach. Teilhaberin der SOCIUS Organisationsberatung gGmbH sowie SOCIUS eG, spezialisiert auf den gemeinnützigen Bereich. Trainerin des Weiterbildungsangebots „Verunsichernde Orte“. Seit langem in der historisch-politischen Bildung tätig, in den vergangenen Jahren zunehmend als Fortbildnerin und Evaluatorin.

Christian Geißler, Sonderpädagoge an einer integrativen Grundschule in Berlin-Neukölln und langjähriger freiberuflicher Referent und Trainer in der historisch-politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten: Pädagogik in Gedenkstätten, Politische Bildung und Inklusion sowie Demokratielernen.

Franziska Göpner, Bildungsreferentin und Leiterin des Bereichs Wanderausstellungen im Anne Frank Zentrum. Arbeitsschwerpunkte: NS-Geschichte und Erinnerungskulturen, Antisemitismus und Antidiskriminierungspädagogik. Seit mehreren Jahren im Bereich der historisch-politischen Bildungsarbeit tätig in der Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten für heterogene Zielgruppen wie auch als Trainerin des Weiterbildungsprogramms „Verunsichernde Orte“.

Silvana Hilliger, Sozialwissenschaftlerin, Referentin für Jugendbildung und Geschäftsführerin der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur (LAKD) sowie Leiterin der Anlauf- und Beratungsstelle Stiftung Anerkennung und Hilfe.

Mgr. Hana Hlásková, (M.E.S.), Sprach- und Europawissenschaftlerin, Referentin für politisch-historische Jugendbildung bei der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur (LAKD). Arbeitsschwerpunkte: Konzeption und Durchführung von Bildungsveranstaltungen für Jugendliche und Multiplikator*innen inkl. Entwicklung vom didaktisch-methodischem Material zu den Themen der deutschen Nachkriegsgeschich-

te, der deutschen Teilung, der DDR, der Deutschen Einheit in Bezug zur heutigen, von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Pluralität geprägten Gesellschaft.

Dr. Axel Janowitz, Historiker und Germanist, Referent für historisch-politische Bildungsarbeit/ Archivpädagogik und Leiter des Bildungsteams beim Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BStU). Im Schwerpunkt Zusammenarbeit des BStU mit Schulen, Bildungsinstitutionen und -ministerien; Konzeption und Durchführung von Projekttagen für Schüler*innen und Fortbildungen für Lehrkräfte und Multiplikator*innen am Lernort Stasi-Zentrale/Stasi-Unterlagen-Archiv; Konzeption und Erarbeitung von archivpädagogischen Materialien und Unterrichtsmaterialien zur DDR-Staatssicherheit.

Dr. phil. Frank König, Politikwissenschaftler, Betriebswirt für Non-Profit-Organisationen (SGD), Bildungsreferent für den Bereich historisch-politische Bildung an der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar. Im Schwerpunkt Konzeption und Durchführung von Bildungsveranstaltungen zu den Themen Weimarer Republik, Nationalsozialismus, DDR, Deutsche Einheit sowie Erinnerungskultur für Jugendliche und Multiplikator*innen aus dem In- und Ausland.

Dr. phil. Norbert Reichling, M.A., Sozialwissenschaftler, pädagogischer Mitarbeiter im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union (Essen). Arbeitsschwerpunkte: Zeitgeschichte, Oral History und biografisch orientierte Bildung. Veröffentlichungen zu Fragen der Arbeiterkultur, politischer Bildung, Geschichtskultur und Gedenkstättenarbeit

Martin Schellenberg, Historiker, seit 2011 Leiter der Pädagogischen Dienste der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen und der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Haus Szczypiorski. Davor als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Bildungsreferent tätig in verschiedenen Gedenk- und Bildungsstätten, u. a. Gedenkstätte Bergen-Belsen, Haus der Wannsee-Konferenz, Yad VaShem Israel.

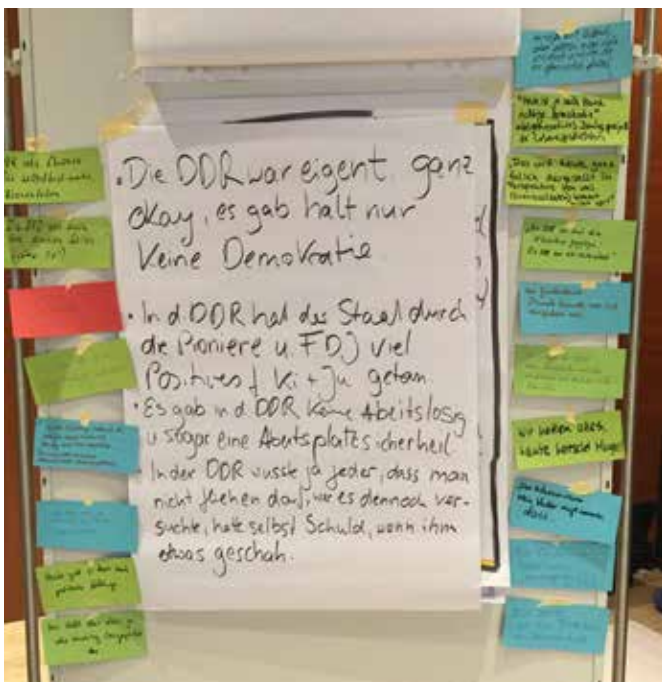
Dr. phil. Peter Wurschi, Sozialwissenschaftler, Leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter der Stiftung Ettersberg Weimar/Erfurt, Dozent an der Universität Erfurt und Ausstellungskurator. Arbeitsschwerpunkte sind die Geschichte der DDR und die Transformationsforschung. Zeichnet sich für das Programm der Stiftung Ettersberg/Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße zuständig und ist darüber hinaus seit Jahren im Bereich der historisch-politischen Bildung tätig.



Maria Nooke spricht bei der Tagung „Kontroverse Geschichte(n). Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR“ am 06.12.2017 in Berlin, Foto: LAKD



Erinnerungsstätte Notaufnahmelager Marienfelde in Berlin, Foto: N. Reichling



Arbeitsstand aus dem Workshop „Es war nicht alles schlecht. Kontroversität und Perspektivwechsel“ im Rahmen der Tagung „Kontroverse Geschichte(n). Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR“ am 06.12.2017 in Berlin, Foto: LAKD



Außenfassade des Kubus der Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße in Erfurt, Foto: LAKD



Comicraum in der Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße in Erfurt, Foto: LAKD



Dauerausstellung Tränenpalast „Alltag der deutschen Teilung“ in Berlin, Foto: N. Reichling



Workshop „Die eigene Zeitzugenschaft“ im Rahmen der Tagung „Kontroverse Geschichte(n). Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR“ am 06.12.2017 in Berlin, Foto: LAKD



Gedenkstein für die Opfer von Krieg und Diktatur im Ostseebad Baabe, Foto: N. Reichling

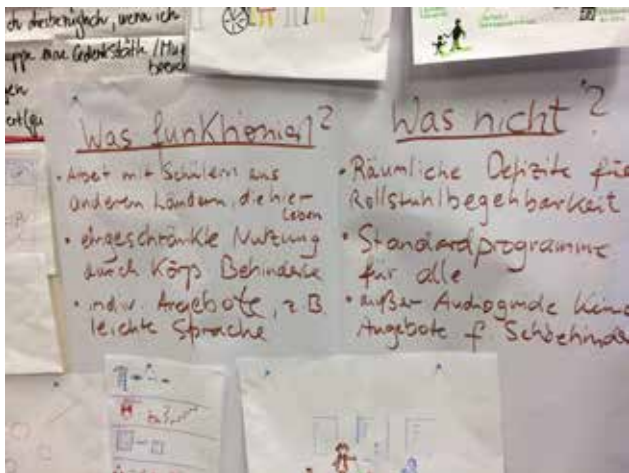
Informationsstelen am Berliner Mauerweg, Foto: sahphoto



Dokumentationszentrum der Lager in Jamlitz, Blick auf die Ausstellungstafeln zum ehemaligen Speziallager, Foto: LAKD



Freigangzelle in der Gedenkstätte Lindenstraße 54/55 für die Opfer politischer Gewalt im 20. Jahrhundert in Potsdam, Foto: LAKD



Arbeitsergebnisse aus der Übung „Inklusion in der Gedenkstätte“ am 25.09.2017 in Potsdam, Foto: LAKD



Teilnehmende an der Übung „Inklusion in der Gedenkstätte“ am 25.09.2017 in Potsdam, Foto: LAKD

