

Online-Seminar: Historisch-politische Jugendbildung an außerschulischen Lernorten zur DDR-Geschichte – Perspektiven auf ein komplexes Praxisfeld

- Referentin: [Christina Schwarz](#), Forschungsprojekt „Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung“ am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig. Das Projekt ist Teil des Forschungsverbundes „Das umstrittene Erbe von 1989“. Mehrjährige Erfahrung in der außerschulischen Bildungsarbeit an einem Gedenkort.
- Moderation: Birgit Marzinka, Leiterin des "[Lernort Keibelstraße](#)"
- Ort: Online
- Veranstalterin: [Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.](#) (Lernort Keibelstraße)
- Datum: 08. November 2022
- Dokumentation: [Irene Beyer](#), coaching schreiben demokratie

Der Lernort Keibelstraße in Trägerschaft der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V. bietet aktuell in einer fünfteiligen Seminarreihe verschiedene Perspektiven auf die Frage, wie die Auseinandersetzung mit der deutsch-deutschen Geschichte für Kinder und Jugendliche gelingen kann und welche Zugänge historische Bildung zur Geschichte der DDR ihnen dafür bietet. Im aktuellen Seminar dieser Reihe lenkte Christina Schwarz den Blick auf die historisch-politische Bildung zu 1989 an außerschulischen Lernorten und ihre spezifischen Herausforderungen.

[Paradoxien als konstitutives Element der außerschulischen historisch-politischen Bildung](#)
Pädagogisches Handeln in historischen Lernorten finde, so Schwarz, in spezifischen Grundspannungen statt, die sich als paradox beschreiben lassen. Diese Paradoxien seien für das Feld konstitutiv, auch wenn sie nicht immer sichtbar seien. Als Beispiel für eine solche oft unsichtbare paradoxe Anforderung nannte sie die Frage, ob in einem zeitlich (eng) begrenzten Angebot der historisch-politischen Bildung am historischen Ort der Wissensvermittlung oder dem Raum für Auseinandersetzung der Vorrang gegeben werde. Oftmals werde diese Frage bereits vorab zugunsten der Wissensvermittlung entschieden. Dadurch sei diese Paradoxie in der Veranstaltung nicht mehr sichtbar, gleichwohl aber noch vorhanden.

Die Referentin benannte einige Eckpunkte, die diese Grundspannungen konstituierten: Die kurzen Formate und offenen Settings mit zuvor unbekanntem Gruppen, mit denen man sich schnell über Thema und Schwerpunkte verständigen und ins Gespräch kommen müsse. Die sehr unterschiedlichen Erwartungen, die Besucher*innen und Beteiligte, darunter viele Zeitzeug*innen und andere Menschen mit starkem biografischem oder familiärem Bezug zum

Thema, an der Lernorte herantragen würden. Im Feld der Zeitgeschichte als der „noch qualmenden“ Geschichte sei es eine komplexe Aufgabe, diesen sehr unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden. Als dritten Eckpunkt nannte sie die allen Bildungsangeboten gemeinsame Wirkungsunsicherheit. Bildungstätige müssten damit umgehen, dass das, was sie vermitteln wollen, nicht unbedingt das ist, was bei den Teilnehmenden ankommt. Für die außerschulische Bildung am Lernort trete hinzu, dass die Formate nicht darauf angelegt seien, die Wirkungen oder Rezeptionen zu einem späteren Zeitpunkt überprüfen zu können.

Schwarz stellte drei Beispiele für paradoxe Grundspannungen in der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung zur Diskussion.

Authentizität vs. Multiperspektivität

Historisch-politische Bildung an authentischen Orten, mit authentischen Objekten und authentischen Erzählenden, also Zeitzeug*innen, nutzt nach Schwarz diese Authentizität, um eine gewisse Autorität und Aura herzustellen, das Narrativ des Ortes und der Veranstaltung zu beglaubigen und zur Identifikation einzuladen. Dem stehe in der Geschichtsvermittlung der Anspruch gegenüber, multiperspektivisch zu vermitteln, Ambivalenzen zuzulassen und auch aktiv aufzurufen, Geschichte in ihren kontroversen Ausdeutungen sichtbar werden zu lassen, die Pluralität an Wissensbeständen und Fragestellungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und zum Hinterfragen und Dekonstruieren von Eindeutigkeiten zu befähigen.

In der Diskussion um dieses Spannungsfeld wurde betont, dass die Erzählungen von Zeitzeug*innen nicht für sich stehen, sondern kontextualisiert werden sollten, weil auf diese Weise Multiperspektivität in sie gebracht werden könne. Eine Form solcher Kontextualisierung sei es, Zeitzeug*innen mit ihrer ganzen Biografie vorzustellen, also gegebenenfalls auch mit dem Teil ihrer Lebensgeschichte, in dem sie keine Konflikte mit dem System hatten, und nicht erst ab dem Moment, in dem sie in Konflikt und/oder Haft gerieten. Außerdem wurde von mehreren Teilnehmenden aus verschiedenen Lernorten der Wunsch und zugleich die Schwierigkeit geäußert, Kontakt und Zusammenarbeit auch mit solchen Zeitzeug*innen zu erlangen, die in den Orten gearbeitet haben.

Rationalität vs. Emotionalität

In dieser Paradoxie stehe auf der einen Seite die Verpflichtung des historischen Lernens, historische Fakten und ortsspezifisches Wissen zu vermitteln, zumal man gerade in den kurzen Formaten mit Jugendlichen am historischen Ort nicht viel Wissen voraussetzen könne. Zugleich solle Betroffenheitspädagogik vermieden und das Überwältigungsverbot beachtet werden, den Teilnehmenden also Fakten als Grundlage einer eigenständigen Meinungsbildung vermittelt werden. Auf der anderen Seite finde sich oftmals die Erwartung nach Emotionalität seitens der Teilnehmenden, auch nach einem gewissen Eventcharakter, aber auch seitens aller anderen Beteiligten am historischen Lernort. Die Themen wiesen durch ihren zeitgeschichtlichen Charakter und die vielfältigen biografischen Bezüge aller Beteiligten eine allgemein hohe Emotionalität auf.

In der Diskussion dieses Spannungsfelds wurden vor allem drei Aspekte deutlich: Erstens, dass die historischen Orte ohnehin Emotionen erzeugten und es deshalb darauf ankäme, ihnen

Raum zu geben, sie aufzufangen, aber auch sie zu reflektieren. Zweitens, dass Lernen ohne Gefühle nicht funktioniert und die vielen gegebenen Fakten nicht alle mitgenommen werden könnten. Staunen, eine Form der emotionalen Reaktion, jedoch ermöglichte den Teilnehmenden, dass ihnen Dinge in Erinnerung blieben. Und drittens, dass angesichts der verschiedenen Interessengruppen, die mit verschiedenen Bedürfnissen in die Lernorte kämen, die Möglichkeit zur Reflexion im Mittelpunkt stehen sollte.

Heteronomie vs. Autonomie

In dieser dritten Paradoxie nannte Schwarz zunächst die Spannung zwischen dem Prinzip der Freiwilligkeit als Basis außerschulischer Bildung und dem Umstand, dass die meisten Jugendlichen im Rahmen von Schulveranstaltungen kämen. Außerdem bewege sich die historisch-politische Bildung in dem engen Korsett von Kurzzeitveranstaltungen, wolle sich darin aber an ihren Teilnehmenden als autonom Lernenden orientieren. Diese sollten einerseits in ihren eigenwilligen Wissensaneignungen ernstgenommen und sichtbar gemacht werden, andererseits sollten sie aus der Veranstaltung ein verbindliches, negatives Werturteil über die DDR mitnehmen. Dieses Ziel einer verbindlichen, allgemeingültigen Wertevermittlung stehe zudem in einem Spannungsverhältnis mit den sich immer stärker ausdifferenzierenden Perspektiven auf die DDR.

Professioneller Umgang mit diesen Paradoxien

Schwarz betonte, dass die außerschulische historisch-politische Bildung zu 1989 einen professionellen Umgang mit diesen ihr konstitutiven Paradoxien brauche. In dessen Zentrum solle Offenheit für die Geschichtsbedürfnisse der Teilnehmenden und Flexibilität stehen, vor allem aber die beständige Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis, da Standardlösungen dafür nicht zur Verfügung stünden. Mit ihrem Konzept der Grundspannungen wolle sie den Bildungstätigen dafür Unterstützung bieten. Es könne dazu beitragen, schwierige Situationen im pädagogischen Alltag leichter einordnen und dadurch besser damit umgehen zu können. Mit der Benennung als Paradoxien wolle sie außerdem den Blick der pädagogisch Handelnden darauf lenken, dass Schwierigkeiten und wiederkehrenden Dilemmasituationen in ihrem Feld durchaus nicht ihren professionellen Unzulänglichkeiten geschuldet sein müssen, sondern dem Feld strukturell immanent seien.