



Alexander Leistner | Christina Schwarz (Hrsg.)

## **Past – Present – Progressive**

Praxisbuch zur DDR und  
Nachwendezeit in der  
außerschulischen Bildung

**BELTZ** JUVENTA

Christina Schwarz | Alexander Leistner (Hrsg.)  
Past – Present – Progressive



Christina Schwarz | Alexander Leistner  
(Hrsg.)

# Past – Present – Progressive

Praxisbuch zur DDR und Nachwendezeit  
in der außerschulischen Bildung

**BELTZ** JUVENTA



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7686-8 Print

ISBN 978-3-7799-7687-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8216-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Die Chancen der Erinnerung nutzen! Vorwort von Carsten Schneider, Staatsminister beim Bundeskanzler und Beauftragter der Bundesregierung für Ostdeutschland	7
Past. Present. Progressive – Eine Einleitung <i>Christina Schwarz und Alexander Leistner</i>	9
<b>Der Rahmen: Erinnerungskulturelle Umbrüche und ein Praxisfeld im Wandel</b>	
Revolution, Freiheit, Einheit: Probleme historischer Meistererzählungen von 1989 <i>Jörg Ganzenmüller</i>	14
Geschichte(n) verhandeln! Pluralität in Erinnerungskultur und historisch-politischer Bildung <i>Saskia Handro</i>	21
<b>Die Bürde: Widerstreitende Erwartungen an pädagogische Praxis</b>	
Entwicklung der Aufarbeitungslandschaft seit den 90er Jahren <i>Carola S. Rudnick</i>	36
Zwischen den Stühlen – Schule als dominantes Bezugssystem außerschulischer DDR-Vermittlungsarbeit <i>Christina Schwarz</i>	48
„Den Wert von Demokratie auch erkennen“ – Demokratievermittlung in der außerschulischen DDR-Bildung <i>Christina Schwarz</i>	57
Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen: Anforderungen und Herausforderungen <i>Christian Ernst</i>	72

## **Das Gegenüber: Jugendliche als eigensinnige Koproduzent:innen pädagogischer Praxis**

„Was wissen die eigentlich, wenn sie zu uns in die Ausstellung kommen?“ – Schüler:innenvorstellungen von der DDR  
*Kathrin Klausmeier* 88

Gruppendiskussionen mit Jugendlichen über die DDR  
*Martin Kriemann* 97

Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien in der außerschulischen DDR-Bildung  
*Christina Schwarz* 105

## **Die blinden Flecke: Marginalisierte Perspektiven sichtbar machen**

„Ossi-Ausländer“ erzählen oder: Wer spricht wo mit wem und über was? Herausforderungen transkultureller historisch-politischer Jugendbildung zur DDR und Transformationszeit  
*Heike Kanter* 134

Das laute Schweigen – eine Annäherung an blinde Flecken, Macht und die Potenziale stummer Gruppen für die historisch-politische Vermittlungsarbeit  
*Edda Rohrbach* 143

Alles Täter oder was? Potenziale und Grenzen des Spielfilms „Wir sind jung. Wir sind stark“ bei der Vermittlung und Aufarbeitung des Pogroms von Rostock-Lichtenhagen  
*Jonas Brückner* 152

## **Die Brücken: Differenz als Ressource, Public History als Chance**

1989 als uneindeutige Erfahrung  
*Greta Hartmann* 162

Der Sound des Ostens  
Erzählungen von Erfolg, Verlust und Krise  
*Anna Lux* 171

Gute und schlechte Praxis in der Wissenschaftskommunikation. Zwei Beispiele aus der Transformationsgeschichte  
*Kerstin Brückweh* 182

# Die Chancen der Erinnerung nutzen!

## Vorwort von Carsten Schneider, Staatsminister beim Bundeskanzler und Beauftragter der Bundesregierung für Ostdeutschland

Das Interesse an der Friedlichen Revolution in der DDR und ihrer Vorgeschichte, an den Folgen der Transformation nach der Wiedervereinigung und an Ostdeutschland generell ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Ein gutes Beispiel sind die beiden gerade erschienenen Bücher *Der Osten. Eine westdeutsche Erfindung* von Dirk Oschmann oder *Diesseits der Mauer* von Katja Hoyer. Beide Bücher haben sich gut verkauft und für Diskussionen gesorgt, jedoch vor allem in Ostdeutschland selbst. Den Austausch zwischen Ost und West über Gegensätze und Gemeinsamkeiten, Narben und Narrative haben sie kaum angeregt. Das ist bedauerlich – und es ist symptomatisch. Um als Gesellschaft weiter zusammenzuwachsen, müssen wir uns in ganz Deutschland stärker mit der jüngsten, erfolgreichen Etappe der deutschen Freiheits- und Demokratiegeschichte auseinandersetzen.

Erinnerung ist in pluralistischen Gesellschaften häufig umkämpft, denn Interpretationen historischer Verläufe und Zusammenhänge können aktuelle Debatten beeinflussen, Konflikte befeuern und auf Vorstellungen von Zukunft einwirken. Schon deshalb ist es verdienstvoll, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Leipzig gemeinsam mit vielen Praktikern die außerschulische Vermittlungsarbeit zur DDR intensiv untersucht haben und uns in diesem Band einen Teil ihrer Forschungsergebnisse präsentieren. Dass dabei auch die Bedürfnisse, Interessen und Beteiligungsmöglichkeiten junger Menschen besondere Berücksichtigung finden, ist begrüßenswert. Ebenso erfreulich ist es, dass die Autorinnen und Autoren die Lage der Erinnerungs- und Aufarbeitungslandschaft in den Blick nehmen. Die vielfältigen authentischen Gedenk- und Bildungsorte zur DDR haben ein großes Potenzial, nicht zuletzt für die Demokratiebildung, sie stehen aber zugleich vor der Herausforderung eines Generationenwechsels.

Bei der Vermittlung von Geschichtswissen kommt es entscheidend darauf an, falsche Eindeutigkeit und Einseitigkeit zu vermeiden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der politischen Bildung müssen als mündige und kritische Bürgerinnen und Bürger behandelt werden. Es geht darum, Interesse zu wecken und zur reflektierten Auseinandersetzung einzuladen. Fruchtbare Bildungsarbeit setzt dabei voraus, dass individuelle Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Erfahrungen berücksichtigt und dialogisch eingebracht werden. Das gilt insbesondere für die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Diese wichtige Einsicht prägt auch das vorliegende Buch. Ich danke den Herausgebern Christina Schwarz und Alexander Leistner und den Autorinnen und Autoren sowie den Partnern aus der pädagogischen Praxis für ihre hervorragende Arbeit und ihr Engagement. Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine anregende Lektüre.

Mit besten Grüßen  
Ihr Carsten Schneider

# Past. Present. Progressive – Eine Einleitung

Christina Schwarz und Alexander Leistner

Dieses Buch über und für die außerschulische Vermittlungsarbeit zur DDR trifft auf sich verschränkende Auf- und Umbrüche in einer sich eigendynamisch entwickelnden, zuweilen auch sich zuspitzenden Debattenlandschaft über die Gegenwart und Geschichte der östlichen Bundesländer. Aufbrüche betreffen zunächst vor allem das pädagogische Handlungsfeld selbst: es verjüngt sich durch eine neue Generation von Mitarbeitenden; es professionalisiert sich über diese personellen Umbrüche und diversifiziert sich in zahlreiche neue Perspektiven auf die „lange Geschichte der Wende“ (Brückweh et al. 2020). Und dies alles führt – auch innerhalb der Institutionen der Geschichtsvermittlung selbst – zu Reibungen und Konflikten. Umbrüche betreffen vor allem die erinnerungskulturellen Diskussionen und Konflikte über den Umgang mit der DDR, 1989 und der darauffolgenden sogenannten Transformationszeit, die in den letzten Jahren zugenommen haben. Zur Debatte steht, wer erinnert, woran erinnert werden soll, welche Perspektiven dafür notwendig sind und welche fehlen, wo die Geschichte beginnt, wo sie aufhört und welche Bedeutung sie heute gesellschaftlich hat. Heterogene Bezugnahmen auf die DDR und die Umbruchjahre spiegeln sich in zahlreichen öffentlichen Diskursen, in Filmen, Büchern und Musik wider. Sie zeigen sich aber auch auf der Straße, bspw. wenn Querdenker:innen durch die Innenstädte ziehen und „Wir sind das Volk“ skandieren.

Die historisch-politische DDR-Bildung bleibt von dieser Heterogenität nicht unberührt. Immer wieder wurde in den vergangenen Jahren ein Auseinanderklaffen beschrieben, das zwischen den lebensweltlich vielseitig geprägten Fragen und Perspektiven der Jugendlichen und den Vermittlungsnarrativen der Bildungseinrichtungen existiere. Zu beobachten ist in jedem Fall, dass sich die Bezugnahmen auf die DDR, 1989 und die Folgejahre ausdifferenzieren und mit ihnen die Deutungshorizonte, welche Jugendliche in Vermittlungsprozesse tragen. Damit sind die Bildungsveranstaltungen Arenen von kontroversen Aushandlungsprozessen der jüngsten deutschen Geschichte, was didaktische Herausforderungen birgt.

2019 startete das Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung* an der Universität Leipzig, in dessen Rahmen dieses Buch entstanden ist. Das Projekt – Teil des BMBF-Forschungsverbundes *Das umstrittene Erbe von 1989* – stand von Beginn an in einem kontinuierlichen Austausch mit pädagogisch Tätigen des Praxisfeldes. Neben Interviews und teilnehmenden Beobachtungen in Bildungsveranstaltungen, führte das Forschungsprojekt zweimal jährlich Praxiswerkstätten durch. Dieses Workshopformat etablierte einen

Raum für Austausch und *multilateralen Wissenstransfer*. Bildner:innen aus den verschiedensten Einrichtungen kamen hier regelmäßig zusammen. Sie diskutierten aktuelle Entwicklungen, berichteten über Vorhaben und Pläne und machten auf Herausforderungen aufmerksam. Zu Befunden und Teilergebnissen aus den Projekten des BMBF-Forschungsverbundes *Das umstrittene Erbe von 1989* gaben sie hilfreiches Feedback. Sie brachten ihre Expertise und ihre Erfahrungen ein – ein enormer Mehrwert für dieses Praxisbuch. Vielen Dank für die Anregungen, die Offenheit und Kooperationsbereitschaft der pädagogisch Tätigen im Feld, ohne die das Forschungsprojekt ebenso wenig möglich wäre, wie dieses Buch.

Das vorliegende Praxisbuch will Möglichkeiten aufzeigen und Anregungen geben, wie die erinnerungskulturelle Vielstimmigkeit in die Bildungspraxis einbezogen werden und aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen im Feld der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit ein Resonanzraum gegeben werden kann. Die versammelten Beiträge laden zu einem differenzierten Blick ein – auf die Bildungsveranstaltungen selbst, die verhandelten Themen und die heterogener werdenden Zielgruppen. Es macht häufig vorhandene blinde Flecken sichtbar und sensibilisiert zugleich für die Herausforderungen, vor der die alltägliche Bildungsarbeit steht, möchte sie angemessen und professionell auf die aktuellen Entwicklungen reagieren. Die pädagogische Arbeit in den Bildungseinrichtungen ist voraussetzungsvoll und nicht ohne Spannungen (vgl. Schwarz 2022). Leider findet dieser Umstand häufig noch zu wenig Beachtung. Dieses Buch will die Handlungssicherheiten und das Selbstverständnis von Bildner:innen der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung stärken und zugleich die Sicht auf das Praxisfeld neu perspektivieren.

Die Beiträge in diesem Praxisbuch wurden vor diesem Hintergrund gezielt ausgewählt. Den Einstieg und metatheoretischen Rahmen für die im Buch verhandelten Aspekte schaffen die Texte von *Jörg Ganzenmüller* und *Saskia Handro*. *Jörg Ganzenmüller* beschreibt die in Bezug auf 1989 dominanten Narrative von Einheit und Freiheit, die auch in der außerschulischen Bildungspraxis lange Zeit sehr wirkmächtig waren und es zum Teil noch sind. Zugleich weist der Text auf Probleme hin, die sich im Zuge von Vereindeutigungstendenzen sogenannter Meistererzählungen ergeben: diese lassen wenig Platz für Ambivalenzen und erzählen häufig an den komplexen Erfahrungen von Zeitgenoss:innen vorbei. Hier knüpft auch der Beitrag von *Saskia Handro* inhaltlich an: Sie stellt den Wert von Vielstimmigkeit in pluralen Gesellschaften heraus. Außerschulische Lernorte hätten das Potenzial, Arenen von Aushandlungsprozessen zu sein, in denen Diskurs ermöglicht und Konflikt kultiviert wird, so Handro. Zudem wirbt sie für eine Perspektiverweiterung in der historisch-politischen Bildung, die eine Öffnung hin zu bisher marginalisierten Perspektiven ermöglicht.

Der Vorschlag der Perspektiverweiterung trifft in der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit auf bestehende Pfade, die ihrerseits mit bestimmten Erwartungen an pädagogische Praxis verknüpft sind und bereits routiniert begangen

werden können. Die Beiträge im zweiten Abschnitt des Buches beleuchten diese Pfade, machen widerstreitende Erwartungen sichtbar, zeigen wie sie die Arbeit vor Ort prägen und unterschiedlich herausfordern. *Carola S. Rudnick* rekonstruiert Institutionalisierungsprozesse des Praxisfelds mit Hilfe einer Geschichte der Aufarbeitungslandschaft. In ihrem Beitrag wird deutlich, wie der Fokus auf die Repressionsgeschichte in der historisch-politischen Bildung entstanden ist, warum diese frühe Konzentration auf die Staatsverbrechen der DDR lange Zeit wenig Differenzierung in der Bildungsarbeit zuließ und welche weiteren Konsequenzen sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben. Die folgenden Beiträge von *Christina Schwarz* erörtern zum einen daran anschließend, was es bedeutet, Geschichtsvermittlung an Orten der DDR-Aufarbeitung als Demokratiebildung zu verstehen: Es zeigt sich, dass ein *Lernen aus Geschichte* in diesem Kontext sehr voraussetzungsvoll ist. Zum anderen rückt das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Geschichtsvermittlung in den Mittelpunkt – eine Verquickung, die für die pädagogisch Tätigen ent- aber auch belastend sein kann. *Christian Ernst* durchleuchtet ausführlich und zugleich pointiert die sehr präsente Rolle von Zeitzeug:innen in der Vermittlungsarbeit. Darüber hinaus zeigt sein Text Wege einer gelungenen Einbindung von Zeitzeug:innen auf.

Die häufig durchgeführten Kurzzeitveranstaltungen im Praxisfeld haben zur Folge, dass die Bildner:innen sich immer wieder schnell auf neue Gesichter einstellen müssen. Nicht selten verblässen im Vermittlungsgeschehen dann die Personen hinter diesen Gesichtern. Im Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* wurde für dieses Phänomen die Bezeichnung „unsichtbare Teilnehmende“ gefunden, um zugespitzt zu verdeutlichen, wie wenig präsent die Jugendlichen in der Interaktion vor Ort zum Teil sind. Die Beiträge von *Kathrin Klausmeier* und *Martin Kriemann* machen die Teilnehmer:innen als eigensinnige Koproduzent:innen pädagogischer Praxis sichtbar. *Kathrin Klausmeier* wirbt für einen differenzierten Blick auf Jugendliche und ihre Vorstellungen über die DDR als Diktatur. Ihre Erfahrungen und Perspektiven auf die DDR rückt *Martin Kriemann* in den Fokus: Er kommt zu dem Fazit, dass auch implizite Formen der Wissensverarbeitung seitens Jugendlicher für die Bildungsarbeit bereichernd sein können. Wenn die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen die Erfahrung machen, dass ihre Wissensbestände von Bedeutung sind, empowert sie das, über das konkrete Vermittlungsgeschehen hinaus, an gesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben. *Christina Schwarz* weist daran anschließend Wege auf, wie mit Hilfe von didaktischen Prinzipien eine Brücke zwischen Vermittlungszielen und Teilnehmenden gebaut werden kann: Teilnehmendenorientierung, Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Handlungsorientierung ermöglichen demokratisierte Bildungssettings und Kommunikation auf Augenhöhe, so Schwarz.

Die geforderte Perspektiverweiterung in der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit leisten die folgenden Beiträge. *Heike Kanter* gibt Einblicke in

das Projekt „Ossi-Ausländer“ und bespricht Herausforderungen und Potenziale transkultureller Bildungsarbeit. *Edda Rohrbachs* Text beschäftigt sich mit dem sogenannten Asozialenparagrafen und verweist darauf, wie das Nicht-Erzählen bestimmter Geschichte(n) Gruppen von Aushandlungen und Deutungsdiskursen ausschließen kann. Auf das Thema rechte Gewalt in den 90er Jahren geht der Beitrag von *Jonas Brückner* ein, der sich mit dem Film *Wir sind jung, wir sind stark* über das Pogrom in Rostock-Lichtenhagen auseinandersetzt. *Greta Hartmann* verhandelt biografische Einordnungen des Umbruchsgeschehen von 1989. Sie macht damit oft verdeckte und zugleich unverstandene erfahrungsgeschichtliche Perspektiven auf die Umbruchjahre sichtbar. Neben *Jonas Brückner*, *Edda Rohrbach* und *Greta Hartmann*, ist auch *Anna Lux* eine Stimme des BMBF-Forschungsverbundes *Das umstrittene Erbe von 1989*. Anhand einer musikalischen Kartografie rekonstruiert sie verschiedene Narrative in popkulturellen Bezugnahmen auf '89 und hebt zugleich deren Potenzial für die DDR-Vermittlungsarbeit hervor. *Kerstin Brückweh* gibt beispielhaft Einblicke in ihre Erfahrungen in Bezug auf Wissenschaftskommunikation zum Thema Transformationsgeschichte.

Weitere wichtige Perspektiven auf DDR, 1989 und die Folgejahre hätten in diesem Praxisbuch versammelt werden können. Mit der Historisierung der sogenannten Transformationszeit differenzieren sich Perspektiven weiter aus. Vom vergleichenden Einbezug der Umbrucherfahrungen in unseren mittelosteuropäischen Nachbarländern können die gegenwärtigen Debatten und die Bildungspraxis nur profitieren. Die Herausgebenden hoffen, dass dafür an anderer Stelle Gelegenheit sein wird. So wie die erinnerungskulturellen Debatten in den kommenden Jahren vielstimmiger werden, wird sich auch das Praxisfeld der außerschulischen Geschichtsvermittlung weiterhin dynamisch entwickeln. Mit diesem Buch soll zunächst ein wichtiger Impuls ins Feld der außerschulischen Bildung gesendet werden, der die derzeit notwendigen Bedarfe benennt und Herausforderungen, die sich daraus für die pädagogische Praxis im Feld ergeben, ernst nimmt. Vor diesem Hintergrund richtet sich das Praxisbuch einerseits an pädagogisch Tätige im Feld der außerschulischen Bildung zu den Themen DDR, 1989 und den Folgejahren. Andererseits adressiert die Publikation das interessierte Fachpublikum aus historischen, pädagogischen und gesellschaftsanalytischen Wissenschaftsbereichen, sowie verwandten erinnerungskulturellen Feldern und ebenso Personen in Verwaltungs- und Förderstrukturen.

## Literaturverzeichnis

- Brückweh, Kerstin/Villinger, Clemens/Zöller, Kathrin (Hrsg.) (2020): Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Schwarz, Christina (2021): Historisch-politische Bildung zu 1989 – Spannungen in einem voraussetzungsvollen Feld. In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Das umstrittene Erbe von 1989. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 333–355.

# **Der Rahmen: Erinnerungskulturelle Umbrüche und ein Praxisfeld im Wandel**

# Revolution, Freiheit, Einheit: Probleme historischer Meistererzählungen von 1989

Jörg Ganzenmüller

Im Sommer 2019 löste der Münsteraner Religionssoziologe Detlef Pollack in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung eine Debatte darüber aus, wem die friedliche Revolution eigentlich gehöre. Zuvorderst ging es in dem folgenden Streit um die Bedeutung der Bürgerrechtler:innen für das Ende der SED-Diktatur. In der hitzig geführten Kontroverse darüber, ob sich „die Normalos“ im Herbst 1989 auf der Straße oder hinter den Gardinen befunden hätten, kamen zweierlei Deutungen des revolutionären Umbruchs zum Ausdruck.<sup>1</sup> In Pollacks Darstellung habe der „Aufstand der Normalbürger“ den Weg in die Einheit geebnet:

„Während die Oppositionellen noch lange an einem dritten sozialistischen Weg in der DDR festhielten, sorgten die Bürgerinnen und Bürger mit ihrer Sehnsucht nach Konsum und Freiheit und ihrem Ruf ‚Wir sind ein Volk‘ für den Durchbruch. Es waren dann erneut diese Normalos, die 1990 zum Verdruss der ostdeutschen Oppositionellen (und vieler westdeutscher Intellektuellen) die Vollendung der Revolution ermöglichten, indem sie nicht die Partei der Oppositionellen, sondern mit überwältigendem Vorsprung die CDU und damit die deutsche Einheit wählten.“ (Pollak 2019)

Gegen diese Darstellung einer ‚nationalen Erhebung‘, die auf den Straßen und an den Wahlurnen gleichermaßen stattgefunden habe, wandte sich eine ganze Reihe der angesprochenen ostdeutschen Oppositionellen. Sie setzten diesem nationalen Narrativ eine Befreiungserzählung entgegen. Nicht die Nation, sondern eine Avantgarde von Bürgerrechtler:innen habe die „friedliche Freiheitsrevolution“ getragen und die Freiheit für alle erkämpft, auch für die lange Zeit passive „Mehrzahl der bisher nörgelnden opportunistischen Ostdeutschen“ (Eckert 2019). Die Debatte, ob mutige Freiheitskämpfer:innen oder die Nation die SED-Diktatur zum Einsturz gebracht hat, spiegelt die beiden zeitgenössischen Erzählungen des revolutionären Umbruchs wider, die bis heute die Deutungen von 1989 prägen:

---

1 Ausgelöst hatte die vielstimmige Debatte der Artikel „Es war ein Aufstand der Normalbürger“, von Detlef Pollack in der FAZ vom 11.07.2019, sowie die Antwort von Ilko-Sascha Kowalczyk „Eine Minderheit bahnte den Weg“ in der FAZ vom 14.07.2019.

diejenige von der errungenen Freiheit und diejenige von der wiedererlangten nationalen Einheit.<sup>2</sup>

## Freiheit und Einheit: Zwei Meistererzählungen von 1989

Das liberale Erfolgsnarrativ beschreibt 1989 als glücklichen Endpunkt einer 200-jährigen europäischen und einer 150-jährigen deutschen Freiheitsgeschichte. Es ist eng mit der Bezeichnung „friedliche Revolution“ verknüpft und zeichnet eine Linie von den Protesten der DDR-Bürgerrechtler in den 1980er Jahren über die Massenproteste im Herbst 1989, die Arbeit der Runden Tische bis zu den Volkskammerwahlen im März 1990 und der Bildung der ersten demokratischen Regierung der DDR. Es ist eine Erzählung von der Rückgewinnung der Volkssouveränität – symbolisch verdichtet in dem Ruf „Wir sind das Volk!“ – und der Selbstdemokratisierung der ostdeutschen Gesellschaft (vgl. Kowalczyk 2009).

Das nationale Narrativ betont hingegen den Wandel des Straßenprotestes im Winter 1989/90. Dort habe die nationale Frage die Forderung nach mehr Partizipation bald überlagert. Symbolhafte Verdichtung erfuhr dieser Veränderung der Ziele im Wandel des Ausrufs „Wir sind das Volk!“ zu „Wir sind ein Volk!“. Das nationale Narrativ rückt den Mauerfall vom 9. November 1989 ins Zentrum der Erzählung. Im liberalen Narrativ hat die Öffnung der Grenzen keine entscheidende Bedeutung für die friedliche Revolution. Sie ging vom bereits sklerotischen SED-Regime aus, das mit der Öffnung eines Ventils die eigene Existenz zu retten versuchte. In der nationalen Meistererzählung symbolisiert der 9. November hingegen die scheinbar unaufhaltsame Drift der Ereignisse hin zur deutschen Einheit. Die Teilung erscheint schon mit der Grenzöffnung faktisch aufgehoben. Fortan tritt Helmut Kohl als entscheidender Akteur auf, der den Weg zur staatlichen Einheit ebnete. Eher marginal behandelt wird die friedliche Machtübergabe, die durch Verhandlungen zwischen der SED und den Vertretern der Runden Tische ausgehandelt wurden. Die Selbstdemokratisierung der DDR schrumpft auf dem scheinbar unaufhaltsamen Weg in die Einheit zu einer wenig bedeutsamen Randnotiz (vgl. Rödter 2009).

In Öffentlichkeit und Wissenschaft dominieren diese beiden Erzählstränge bis heute und werden häufig zu einer Meistererzählung von der Freiheit in der Einheit verflochten. Gemeinsam ist allen Varianten, dass sie in hohem Maße sinnstiftend sind. Erstens erzählen sie eine Erfolgsgeschichte, denn am Ende des revolutionären Umbruchs stehen die Freiheit der Ostdeutschen und die Einheit

---

2 Folgender Essay basiert auf meinem Aufsatz: ‚Freiheit‘ und ‚Nation‘. Zwei Meistererzählungen von ‚1989/91‘ in europäisch-vergleichender Perspektive. In: Jörg Ganzenmüller (Hrsg.) (2021): Die revolutionären Umbrüche in Europa 1989/91. Deutungen und Repräsentationen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 9–30. Dort findet sich auch ein ausführlicher Anmerkungsapparat.

Deutschlands. Zweitens legitimieren sie das Handeln der damaligen Akteur:innen, die einen schnellen Weg zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten wählten, um die Einheit zu vollenden und die Freiheit zu sichern. Drittens bieten sie eine Identifikationsfläche, indem sie Heldengeschichten erzählen. Die Debatte zwischen Detlef Pollack, Ilko-Sascha Kowalczyk und anderen dreht sich letztlich genau darum: Wer darf sich heute mit den Protestierenden vom Herbst 1989 identifizieren?

Historische Sinnstiftung strebt per se nach Eindeutigkeit. Was nicht ins Bild passt, wird ausgeblendet, für Ambivalenzen ist in der Regel kein Platz. Dies ist auch das Problem bei den Meistererzählungen von 1989. Dazu gehört, dass die friedliche Revolution zumeist mit den Massenprotesten des Herbstes 1989 gleichgesetzt wird, die in der Grenzöffnung vom 9. November ihren vermeintlichen Schlusspunkt finden. Die Runden Tische, die den Prozess der Selbstdemokratisierung und die gestalterische Rolle der ostdeutschen Akteur:innen repräsentieren, werden marginalisiert oder ganz ausgeblendet. Dies liegt auch daran, dass mühsame Verhandlungen mit Repräsentant:innen der alten Macht weniger heroisch anmuten, als Menschen, die einer übermächtigen Staatsgewalt friedliche entgegnetreten. Im nationalen Narrativ wird nach der Grenzöffnung wiederum Helmut Kohl als ‚Kanzler der Einheit‘ zum handelnden Akteur, hinter dem alle anderen als Staffage erscheinen. Selbst die erste, frei gewählte Volkskammer und ihre umfassende Demokratisierung der DDR werden in der Erzählung einer rasch vollzogenen deutschen Einheit zur Randnotiz.

Ebenso keinen Platz in einer Erfolgsgeschichte haben die populistischen und rechtsradikalen Stimmen während der Massenproteste. Auf der Demonstration am 4. Dezember 1989 in Berlin schlugen zahlreiche Transparente einen neuen, aggressiven Ton an. Sie brandmarkten die Machthaber als „Volksbetrüger“ und „Verräter“, die das Volk verachten würden (Jessen 2017, S. 42). Diese Transparente fanden keinen Eingang in das Bildgedächtnis der friedlichen Revolution. Sie stören sowohl das liberale Narrativ, in der das Volk nach Freiheit und nicht nach Ausgrenzung strebt, als auch das nationale Narrativ, das sich schon 1989 von nationalistischen Vereinnahmungen abgrenzen musste. Es gibt auch nur wenige Photographien von Neonazis auf den Montagsdemonstrationen, obwohl diese im Februar 1990 wegen der Überhandnahme rechtsradikaler Strömungen abgesagt wurden. Erst in der rückblickenden Frage nach den Wurzeln des Rechtsradikalismus in Ostdeutschland stellt sich die Frage, inwieweit Pegida bereits im Herbst 1989 begann und auch die AfD zum Erbe von 1989 gehört.

## ***Verratene Revolution* und westliche Übernahme: Gegenerzählungen zu 1989**

Schon früh haben sich Gegenerzählungen etabliert, die nicht zuletzt aus den Defiziten der liberalen und nationalen Meistererzählung resultieren. Unter den Bürgerrechtsaktivist:innen verbreitete sich von dem Moment an, als sich eine schnelle Vereinigung der beiden deutschen Staaten und die damit verbundene Marginalisierung ihrer politischen Vorstellungen abzuzeichnen begann, der Topos von der *verlorenen* oder sogar der *verratenen Revolution*. Diese Gegenerzählung richtet sich explizit gegen das nationale Narrativ: Das Streben nach nationaler Einheit und deren rasche Verwirklichung hätten zu einem Abbruch der Revolution geführt, die den autoritären Sozialismus hätte hinter sich lassen und zugleich eine Alternative zur Konsumgesellschaft der Bundesrepublik aufzeigen können. Sie steht aber auch in einem Widerspruch zum liberalen Narrativ, das den Gewinn von Freiheit als das unwiederbringliche Ende der sozialistischen Gesellschaftsordnung versteht. Die verlorene Hoffnung, durch eine Reform des Staatssozialismus einen *dritten Weg* einschlagen zu können, erscheint in liberaler Lesart lediglich als die Fortsetzung eines Irrweges, der von der Mehrheit nicht erwünscht war.

Die zweite einflussreiche Gegenerzählung hat sich zwar erst in den 1990er Jahren herausgebildet, hat ihre Wurzeln aber im Narrativ der *verlorenen Revolution*. Aus dem wachsenden zeitlichen Abstand heraus wird der Umbruch von 1989/90 immer weniger als glückliches Ende einer Diktatur wahrgenommen, sondern als Anfang einer problembehafteten Transformation. Diese Erzählung von 1989 richtet sich gegen die staatlich protegierten Meistererzählungen von *Freiheit* und *Einheit* als Fluchtpunkte der deutschen Geschichte. Stattdessen rückt sie die ökonomischen Probleme infolge der Privatisierung des „Volkseigentums“ in den Mittelpunkt, wozu insbesondere die Brüche in den ostdeutschen Erwerbs- und Entwicklungsbiografien gehören. Dieses Narrativ geht zumeist mit einer fundamentalen Kritik des Vereinigungsprozesses einher: Die Ostdeutschen werden als strukturell Benachteiligte in einem Prozess der westdeutschen „Übernahme“ der DDR geschildert (Kowalczuk 2019). Die nationale Einheit wird nicht als logischer und positiver Fluchtpunkt der deutschen Geschichte verstanden, sondern als Fremdbestimmung der Ostdeutschen durch westdeutsche Eliten.

Zu den Gegenerzählungen der *friedlichen Revolution* zählen auch jene Versuche, sich mit aktuellen Anliegen in deren Tradition zu stellen und sich ihrer Symbole zu bemächtigen. Seit Mitte der 1990er Jahre wurde auf Montagsdemonstrationen gegen Müllentsorgung, Hochschulpolitik, Verkehrspolitik und vieles mehr demonstriert. Deutschlandweite Bedeutung hatten die Proteste gegen die Hartz-IV-Reformen, die im August 2004 immerhin bis zu 60.000 Menschen auf die Straßen brachten, die „Weg mit Hartz IV – Das Volk sind wir“ skandierten (vgl. Jessen

2009, S. 469 ff.). Und auch Pegida und die AfD vereinnahmten bestimmte Slogans der friedlichen Revolution. Wahlplakate mit der Aufforderung „Vollende die Wende“ oder die Diskreditierung der politischen Konkurrenz als „Blockparteien“ suggerieren die Vorstellung einer steckengebliebenen Revolution, die es nun an der Wahlurne fortzusetzen gelte. Ganz gezielt werden die Bundesrepublik und die SED-Diktatur damit gleichgesetzt, um erstere zu delegitimieren (vgl. Leistner / Lux 2021).

All diese Vereinnahmungsversuche riefen entschiedene Kritik von Akteuren des Herbstes 1989 hervor, welche die Geschichtsvergessenheit derartiger Instrumentalisierungen anprangerten<sup>3</sup>. Es greift jedoch zu kurz, hierin allein einen politisch motivierten Missbrauch der Begriffe der friedlichen Revolution zu sehen. Es handelt sich hierbei vielmehr um Umdeutungen der Geschichte, die ihre Wirkung nicht zuletzt deshalb entfalten, da die früh etablierten und durch staatliches Gedenken perpetuierten Meistererzählungen nur sehr eingeschränkt die vielfältigen Revolutionserfahrungen widerspiegeln und im Zuge der Transformationserfahrungen zunehmend ihre sinnstiftende Kraft eingebüßt haben. Die rechtspopulistischen Neudeutungen greifen das verbreitete Narrativ einer Marginalisierung Ostdeutschlands auf und versuchen, aus Deprivationsempfindungen eine kollektive ostdeutsche Identität zu konstruieren, die sich als Gegenentwurf zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung versteht (Ganzenmüller 2020).

## Fazit

Die sinnstiftenden Narrative von 1989 als Beginn der Freiheit und Überwindung der deutschen Teilung stehen zumindest partiell im Widerspruch zur Erfahrungswelt vieler Ostdeutscher. Erfahrungsgeschichtlich steht 1989 für einen biografischen „Bruch“ (Mau 2019, S. 13 f.): Als Aufbruch ins Neue mit der Chance auf Selbstverwirklichung oder als Abbruch der Erwerbsbiografie verbunden mit einer grundlegenden Umorientierung. Meistens finden sich in einer Biografie Elemente von beidem (ebd.). In der Erfahrung der Menschen ist 1989 somit kein Endpunkt einer historischen Entwicklung oder der Beginn einer neuen Epoche, sondern vielmehr ein biografischer Wendepunkt, der mit einer Krisenerfahrung einherging, die mitunter bis heute emotional zu bewältigen ist. Herrschte in der Zeit des Umbruchs zunächst noch eine gesellschaftliche Aufbruchstimmung mit hochgespannten Erwartungen vor, schlug diese in den frühen 1990er Jahren vielfach in Ernüchterung und Enttäuschung um. Die politischen Deutungsangebote, die 1989 als freiheitliche oder nationale Vollendung der Geschichte erzählen,

---

3 Siehe zum Beispiel die Stellungnahme „Nicht mit uns: Gegen den Missbrauch der friedlichen Revolution im Wahlkampf“ vom 18. August 2019.

lassen sich mit diesen Lebenserfahrungen häufig nicht oder allenfalls partiell in Einklang bringen.

Jegliche Meistererzählung tendiert zu Eindeutigkeit. Alles, was einem stimmigen Narrativ widerspricht, wird ausgeblendet, Ambivalenzen werden nicht zugelassen. So verdecken die Meistererzählungen von friedlicher Revolution und deutscher Einheit all das, was nicht in das Bild vom glücklichen Ende einer Diktatur und den Aufbruch in Demokratie und deutsche Einheit passt. Nimmt man hingegen die Erfahrungen der Menschen in ihrer Ambivalenz ernst, so überlagern sich Erwartungen und Befürchtungen, Möglichkeiten und Enttäuschungen sowie Freiheit und neuen Beschränkungen. Zwar teilt 1989 alle ostdeutschen Biografien in ein *Vorher* und ein *Nachher*, die rückblickende Einordnung dieser Zäsur hängt jedoch von den biografischen Folgen ab und ist demzufolge individuell verschieden. Die Vermittlung von 1989 bedarf aus geschichtsdidaktischer Perspektive deshalb zweierlei: Erstens, eine kritische Reflexion der etablierten Narrative, das heißt, ein Offenlegen von deren Einseitigkeiten und Ausblendungen. Zweitens, eine Interpretationsoffenheit, die Ambivalenzen ernst nimmt, unterschiedliche Perspektiven zulässt und auf diese Weise geschichtspolitischen Instrumentalisierungen den Boden entzieht.

## Literaturverzeichnis

- Eckert, Rainer (2019): Es war keine Wende, es war eine Revolution. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.07.2019. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/herbst-1989-es-war-keine-wende-es-war-eine-revolution-16291781.html> (Abfrage: 29.04.2023).
- Ganzenmüller, Jörg (2021): ‚Freiheit‘ und ‚Nation‘. Zwei Meistererzählungen von ‚1989/91‘ in europäisch vergleichender Perspektive. In: Ganzenmüller, Jörg (Hrsg.): Die revolutionären Umbrüche in Europa 1989/91. Deutungen und Repräsentationen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 9–30.
- Jessen, Ralph (2009): Die Montagsdemonstrationen. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München: C. H. Beck, S. 466–480.
- Jessen, Ralph (2017): Das Volk von 1989 als Praxis, Projektion und Erinnerungsort. In: Großbötting, Thomas/Lorke, Christoph (Hrsg.): Deutschland seit 1990. Wege in die Vereinigungsgesellschaft. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 33–50.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2009): Endspiel. Die Revolution von 1989 in der DDR. München: C. H. Beck.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (14.07.2019): Eine Minderheit bahnte den Weg. In: FAZ. [www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zu-aktuellen-versuchen-die-ostdeutsche-revolution-umzudeuten-16284484/mehrere-hundert-16284652.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zu-aktuellen-versuchen-die-ostdeutsche-revolution-umzudeuten-16284484/mehrere-hundert-16284652.html) (Abfrage: 28.04.2023).
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2019): Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde. München: C. H. Beck.
- Leistner, Alexander/Lux, Anna (2021): Von der Uneindeutigkeit des Widerstands. Um- und Neudeutungen der ‚Friedlichen Revolution‘ seit 1989. In: Ganzenmüller, Jörg (Hrsg.): Die revolutionären Umbrüche in Europa 1989/91. Deutungen und Repräsentationen. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 207–235.
- Pollack, Detlef (11.07.2019): Es war ein Aufstand der Normalbürger. In: FAZ. [www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/historischer-irrglaube-zur-ddr-aufraeumen-der-mauerfall-legende-16279957.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/historischer-irrglaube-zur-ddr-aufraeumen-der-mauerfall-legende-16279957.html) (Abfrage: 28.04.2023).
- Pollack, Detlef (15.07.2019): Die verachtete Bevölkerung der DDR. In: FAZ. [www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/regime-und-widerstand-die-verachtete-bevoelkerung-der-ddr-16286155.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/regime-und-widerstand-die-verachtete-bevoelkerung-der-ddr-16286155.html) (Abfrage: 27.04.2023).
- Robert-Havemann-Gesellschaft (18.08.2019): Stellungnahme ‚Nicht mit uns: Gegen den Missbrauch der friedlichen Revolution im Wahlkampf‘. [www.havemann-gesellschaft.de/beitraege/nicht-mit-uns-gegen-den-missbrauch-der-friedlichen-revolution-1989-im-wahlkampf/](http://www.havemann-gesellschaft.de/beitraege/nicht-mit-uns-gegen-den-missbrauch-der-friedlichen-revolution-1989-im-wahlkampf/). (Abfrage 15.11.2023).
- Rödter, Andreas (2009): Deutschland einig Vaterland. Die Geschichte der Wiedervereinigung. München: C. H. Beck.

# Geschichte(n) verhandeln!

## Pluralität in Erinnerungskultur und historisch-politischer Bildung

Saskia Handro

„Deutschland ist eins: vieles!“ Unter diesem Motto gewann 2019/2020 ein neues geschichtspolitisches Leitmotiv an Kontur, welches Frank-Walter Steinmeier in seiner Leipziger Festrede am 9. Oktober 2019 auf den Punkt brachte: „Die eine, die offizielle Geschichte der Deutschen Einheit gibt es nicht und ich sage voraus, sie wird es auch nicht geben. Denn Geschichte setzt sich aus Geschichten zusammen – unser aller Geschichten. Und so unterschiedlich wir Deutschen sind, so vielschichtig ist unsere Geschichte“ (Steinmeier 2019).

Dass der Bundespräsident das Motiv der *Einheit in Vielfalt* herausstellte, war bemerkenswert, denn bis dahin wurde in Jubiläumsreden eher die fehlende *Einheit in den Köpfen* problematisiert und die Leiterzählung der überwundenen Diktaturen und errungenen *Einheit in Freiheit* wiederholt. Dennoch wirft die geschichtspolitische Anerkennung der Vielfalt von Geschichte(n) Fragen auf, die nicht nur in Bezug auf den ‚Fall DDR‘ durchaus kontrovers debattiert werden: Welche und wessen Geschichte(n) zählen? Wie sollen Geschichte(n) erzählt und vermittelt werden? Wie gehen wir mit Erinnerungskonflikten um?

Diese Fragen adressieren grundlegende Herausforderungen im Umgang mit Pluralität, welche der folgende Beitrag zunächst im erinnerungskulturellen Spannungsfeld von Vielfalt und Konflikt systematisiert. Ausgehend von einer Problematisierung außerschulischer historisch-politischer Bildung zum ‚Fall DDR‘ mündet der Beitrag in dem Plädoyer, die spezifischen Potenziale außerschulischer Lernorte als erinnerungskulturelle Diskursräume zu nutzen, an denen Geschichte nicht nur erinnert, sondern die Deutung und Bedeutung strittiger Zeitgeschichte(n) immer wieder neu rekonstruiert und kontextualisiert, aber auch verhandelt und anerkannt werden muss.

### Pluralität und Konflikt. Geschichte(n) als Orientierungsressource

Die Anerkennung der Individualität historischer Erfahrungen und Erinnerungen sowie die Pluralität historischer Deutungen kennzeichnet demokratische und offene Gesellschaften. Dabei spiegeln zirkulierende Narrative das menschliche Grundbedürfnis, Geschichte als Sinn- und Orientierungsressource zu nutzen.

Über historisches Erzählen vergewissern sich Individuen und Kollektive ihrer kulturellen Herkunft, verarbeiten kontingente und krisenhafte Erfahrungen sinnstiftend und entwerfen mögliche Zukünfte (vgl. u. a. Rüsen 2001; 2020). Die Perspektivität, Dynamik, Retrospektivität und Selektivität historischer Wahrnehmungen und Deutungen tritt insbesondere nach gesellschaftlichen Brüchen oder beim Übergang vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis zu Tage. Denn in Umbruchsituationen wächst der Bedarf, durch traditionales Erzählen Identitäten zu fundieren oder Identitäten durch neue Narrative zu stiften bzw. durch kritisches Erzählen Distanz zur Vergangenheit zu gewinnen. In damit verbundenen erinnerungskulturellen Diskursen erstrittene Narrative und Deutungen (wie u. a. des *Unrechtsstaates DDR vs. richtigen Lebens im Falschen/Friedliche Revolution vs. Wende*) sollen gruppengebundene Wertvorstellungen beglaubigen, verteidigen oder auch verunsichern. Folglich ist jeder Streit um die ‚richtige Geschichte‘ mehr als ein Streit um vergangene Daten und Fakten. Im Familien- und Freundeskreis erzählte, medial inszenierte oder schulisch vermittelte, in Gedenkstätten und Museen ausgestellte oder in Archiven bewahrte Geschichte(n) sind in pluralen Gesellschaften eine entscheidende kulturelle und politische Orientierungs- und Identitätsressource. Allerdings werden nationale Leiterzählungen in pluralen und offenen Gesellschaften nicht oktroyiert. Sie bleiben fluide, umkämpft und müssen im Horizont wechselnder Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen immer wieder ausgehandelt werden. Dabei erweist sich die Pluralisierung der Gesellschaft als zusätzliche Herausforderung, da aufgrund komplexer gesellschaftlicher Veränderungsprozesse nationale Leiterzählungen weiter an Bindungskraft verlieren.

- *Erstens* beschleunigt die modernisierungs-, migrations-, und globalisierungsbedingte Auflösung nationaler, ethnischer, religiöser, sozialer, politischer oder generationsgebundener Traditionszusammenhänge die Verflüssigung stabiler Erzählungen (vgl. u. a. Beier-de Haan 2005, S. 29–38).
- *Zweitens* fördern die Kultur der Inklusion sowie postkoloniale Diskurse eine öffentliche Auseinandersetzung mit Strategien der Marginalisierung gesellschaftlicher Gruppen und gleichzeitig legen diese machtkritischen Diskurse Pluralitätsdefizite hegemonialer Erzählungen frei und legitimieren so Debatten um Anerkennung und Integration marginalisierter historischer Erinnerungen (vgl. u. a. Lücke 2016 u. 2017; Georgi et al. 2022).
- *Drittens* werden mit Anerkennung von Pluralität, nicht nur Leiterzählungen, sondern hierarchische Vorstellungen der Wissensproduktion destabilisiert (vgl. u. a. Lyotard 2005; Fricker 2023). Wie Nassehi (vgl. 2019, S. 207–209) argumentiert, muss in komplexen Gesellschaften zwischen eigentlich unvereinbaren Perspektiven und Wahrheitsansprüchen vermittelt werden. Denn wessen historische Wahrheit zählt, wenn beispielsweise bei der Konzeption von Gedenkstätten normative Wahrheitsansprüche der Geschichtspolitik,

empirisch-theoretische Geltungsansprüche der Geschichtswissenschaft und erfahrungsbasierte Wahrheitsansprüche von Zeitzeug:innen aufeinander-treffen? (vgl. dazu beispielhaft die Auseinandersetzung um die Gedenk- und Begegnungsstätte Leistikowstrasse bei Benz 2013)

- *Viertens* destabilisieren multiple Krisenerfahrungen und unsichere Zukünfte kontinuierlich vergewissernde Leiterzählungen. Denn unbeherrschbare Zukünfte fördern die Wiederbelebung scheinbar verlorener Vergangenheiten oder unbearbeiteter Geschichte(n). Solche „Retrotopien“ (Baumann 2017, S. 13) können dann in populistische Narrative integriert und damit auch politisch instrumentalisiert werden, wie beispielsweise das AfD-Narrativ der ‚unvollendeten Revolution‘ zeigt (vgl. u. a. Hartmann 2022).
- *Fünftens* forciert die Digitalisierung nicht nur die Pluralisierung und Zirkulation historischer Narrative und baut Schwellen zur Diskursteilhabe ab. Die Internet-Welt unterstützt gleichzeitig den „Hang zur Beliebigkeit in der Begründung von Urteilen“ (Renn 2019, S. 124) und Suchmaschinen die Selbstreferentialität der Urteilsbildung. Zudem beschleunigen Social Media die Verbreitung und Anerkennung von alternativen Fakten, Halbwahrheiten und Verschwörungserzählungen. Folglich verschwimmen im ‚postfaktischen‘ Zeitalter die Grenzen zwischen Fiktion und Faktizität (vgl. Kumkar 2022) und immer häufiger sind Kohärenz und Konsensfähigkeit, also lediglich performativ hergestellte Wahrheiten, entscheidend für den Erfolg eines Narrativs (vgl. Guess 2021, S. 8).

Die Pluralisierung der Geschichte(n) ist gesellschaftliche Realität und erinnerungskulturelle Pluralität als regulative Idee anerkannt. Die Umsetzung des geschichtspolitischen Leitbildes eines harmonischen Nebeneinanders vielfältiger Geschichten würde allerdings bedeuten, „alternative Geschichten und damit auch Wertsysteme und Identitätskonstruktionen als gleichrangig einzustufen“ (Erl 2005, S. 119). Daher tendieren Gemeinschaften eher dazu, bestimmte Vergangenheitsversionen zu privilegieren und diese entlang ihrer Gedenk- und Feiertage, mit Gedenkstättenkonzeptionen oder in Lehrplänen geschichtspolitisch durchzusetzen. Folglich existieren in pluralen Gesellschaften keinesfalls nur *shared* oder *divided memories*, sondern immer auch *conflicting memories*, d. h. nicht-geteilte, konfligierende, umkämpfte und konkurrierende Erinnerungen (vgl. u. a. Lücke 2016, S. 13).

Dies lässt sich eindrücklich am Beispiel der nunmehr dreißig Jahre währenden ‚Kämpfe‘ um die ‚richtige DDR-Geschichte‘ nachzeichnen (vgl. zuletzt aus der Akteurperspektive Eckert 2023). Hier forderte u. a. die geschichtspolitische Privilegierung des *Diktaturgedächtnisses* Gegenerzählungen heraus, weil die Alltagserfahrungen Ostdeutscher unzureichend berücksichtigt, biografische Lebensleistungen nicht anerkannt, demokratische Aufbrüche des Ostens nivelliert und Transformationserfahrungen nach der Einheit ausgeblendet bzw. als Ressource unzu-

reichend gewürdigt wurden (vgl. u. a. Ahbe 2020; Ganzenmüller 2020). Allerdings sensibilisiert der ‚Streitfall DDR-Geschichte(n)‘ auch dafür, dass „(k)onfligierende und gegensätzliche Erinnerungen („conflicting memories“) [...] nicht nur Störfaktoren für eine als gewünscht geltende homogene kollektive Geschichtskultur sind, sondern geradezu notwendig für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse“ (Georgi et al. 2022, S. 15). Streit und Konflikt sind vielmehr als Praktiken erinnerungskultureller und sozialer Anerkennung in pluralen Erinnerungskulturen unvermeidbar und unverzichtbar (vgl. Dennaoui/Witte 2022, S. 32). Pluralisierung und Konflikt bedingen einander, denn in einer pluralen und in ihren Herkünften heterogenen Gesellschaft müssen Zugehörigkeiten und Identitäten immer wieder neu reflexiv und diskursiv gewonnen werden.

Die häufig eher negativ konnotierte Gleichzeitigkeit von Pluralität und Konflikt diskutiert der Soziologe Aladin El-Mafaalani als Integrationsparadox. Er plädiert dafür, Konflikte als Form der Teilhabe anzuerkennen und Formen konstruktiver Konfliktaustragung zu entwickeln sowie „Regeln für den Umgang mit Konflikten“ aufzustellen (El-Mafaalani 2018, S. 230). Die französische Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe wirbt ebenfalls für eine Anerkennung und Wertschätzung bestehender Konflikte. Aus demokratietheoretischer Perspektive

„können und sollten [Konflikte] in liberalen, demokratischen Gesellschaften nicht eliminiert werden, da die Akzeptanz und Legitimierung von Konflikten ja gerade das ist, was eine pluralistische Demokratie auszeichnet. [...] Wichtig ist, dass Konflikte nicht die Form eines ‚Antagonismus‘ annehmen (eines Kampfes zwischen Feinden), sondern die eines ‚Agonismus‘ (einer Auseinandersetzung zwischen Kontrahenten).“ (Mouffe 2014, S. 28)

*Agonale Pluralität* entwickelt sie als Gegenentwurf zu einem harmonistischen Leitbild von Pluralität. Für agonale Pluralität sei „Konsens [...] zweifellos notwendig. Er muss aber von Dissens begleitet werden“ (ebd. S. 29). Denn Konfliktverzicht würde lediglich Apathie und Entfremdung von politischer Partizipation fördern. Im Diskurs widerstreitender Ideen gelte es vielmehr einen „konflikthaften Konsens“ (ebd. S. 30) zu gewinnen. Voraussetzung dafür sei die Etablierung einer demokratischen Streit- und Konfliktkultur.

Wenngleich die Auseinandersetzungen um die ‚richtige‘ DDR-Geschichte mitunter antagonistische Züge trägt, können die hier ausgetragenen Erinnerungskonflikte – mit zeitlicher und analytischer Distanz – durchaus als *Katalysatoren erinnerungskultureller Integration und Pluralisierung* interpretiert werden. So setzten beispielsweise die sogenannten *Ostalgiedebatten* zumindest einen wissenschaftlichen Diskurs um integrierende Perspektiven in Gang (vgl. u. a. Kleßmann/Lautzas 2014; Großbölting 2020). Die populistische Vereinnahmung der *Wendeerinnerungen* führte zu einer – wenngleich zögerlichen – geschichtspolitischen Anerkennung ostdeutscher Demokratiegeschichte(n) jenseits des

Mauerfalls. Vor allem explizite Thematisierungen des Eigensinns ostdeutscher Erinnerungen (vgl. u. a. Kowalczuk 2019; Engler/Hensel 2019; Oschmann 2023; Hoyer 2023) oder kritische Bestandsaufnahmen (vgl. u. a. Handro/Schaarschmidt 2011; Kowalczuk/Ebert/Kulick 2021; Enders/Kollmorgen/Kowalczuk 2021) forderten die Differenzierung hegemonialer Narrative und ebneten den Weg für die Anerkennung marginalisierter Geschichten. Zudem initiierten Konflikte Diskurse über forschungsmethodische Differenzierungsmöglichkeiten oder theoretische Neuperspektivierungen (vgl. u. a. Brückweh/Villinger/Zöller 2020, S. 293; Ganzenmüller/John/Kuller 2020). Aber vor allem provozierten sie wiederholt Debatten um Ziele, Inhalte und Methoden der Repräsentation und schulischen und außerschulischen Vermittlung von DDR-Geschichte(n) (vgl. u. a. Kleßmann/Lautzas 2005; Behrens/Ciupke/Reichling 2009; Ernst 2014; Hüttmann/v. Arnim-Rosenthal 2015).

## **Entpluralisierung und Normierung. Verspielte Chancen historisch-politischer Bildung**

Im Blick auf die dreißig Jahre währende Diskursgeschichte wird schnell deutlich, dass Debatten um Perspektiven und Methoden historisch-politischer Bildung am ‚Fall DDR‘ immer im Spannungsfeld zwischen affirmativer Identitätsstiftung und wertebasierter Identitätsreflexion geführt wurden, und beständig um Fragen der Anerkennung pluraler Erinnerungen und Deutungen kreisten (vgl. von Borries 2011; Handro 2021). Dies mag verwundern, denn im Horizont historisch-politischer Bildung ist die Anerkennung von Pluralität und Kontroversität seit dem Beutelsbacher Konsens von 1976 eigentlich als ethischer Grundsatz anerkannt. Dennoch leistete die mit geschichtspolitischem Impetus forcierte Aufarbeitung der SED-Diktatur einer moralisierenden Vergangenheitsdistanzierung Vorschub. Sie schränkte durch Normierung nicht nur Möglichkeiten historischer Urteilsbildung ein, sondern beeinträchtigte langfristig die Etablierung einer erinnerungskulturellen Diskurs- und Streitkultur über DDR-Geschichte(n) (vgl. dazu auch die empirischen Befunde von Schwarz 2022).

Mithin erweist sich die Rolle historisch-politischer Bildung im Vereinigungs- und Transformationsprozess als ambivalent. Zweifellos verschaffte der Aufarbeitungsprozess den verdrängten Opfererinnerungen öffentliche Anerkennung und machte Strukturen von Herrschaft, Repression und Grenzregime aber auch Opposition und Widerstand sichtbar (vgl. u. a. Clark 2017). Allerdings begrenzte die einseitige Diktatur- und Opferzentrierung Perspektiven historischer Wahrnehmung: Für historische Orientierungsprozesse entscheidende Auseinandersetzungen mit Handlungsspielräumen und -dilemmata in der Diktatur oder mit Motiven von Anpassung, Mitmachen, Eigensinn oder temporärer Verweige-

rung wurden durch den Wunsch nach moralisierender Vereindeutigung mitunter vernachlässigt. Nicht ausgeschöpft wurden Möglichkeiten der zeitlichen, räumlichen, generativen oder sozialen Differenzierung biografischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Strukturen. Kulturell vermittelte Zeitzeug:innenerinnerungen dienten weniger der Differenzierung oder Verunsicherung, sondern in der Regel beglaubigten Opfererzählungen das Masternarrativ des SED-Unrechtsstaats. Daher bleiben bis heute die offiziell vermittelte Diktaturgeschichte und vielschichtige und widersprüchliche Lebensgeschichten unverbunden (vgl. Ganzenmüller/John/Kuller 2020). Außerdem wurden durch eine national-vergleichende Fokussierung Kontrastgeschichten (Ost/West; Diktatur/Demokratie) zementiert und erinnerungskulturelle Marginalisierungen durch dichotomische Akteurskonstellationen (Täter/Opfer; Volk/SED) über die Zäsur 1989/90 hinaus fortgeschrieben (vgl. Handro 2021). Daher rückten beispielsweise erst im Zuge postkolonialer Debatten migrantische Erfahrungen und Erinnerungen als Teil der DDR- und Transformationsgeschichte ins öffentliche Bewusstsein. Bereits diese wenigen Schlaglichter verdeutlichen: Die Priorisierung des *Diktaturgedächtnisses* hegte nicht nur historische Urteile normativ ein, sondern führte paradoxerweise *ex post* zur Entpluralisierung ostdeutscher Erfahrungen und Erinnerungen – oder frei nach Oschmann (2023) – zur ‚Erfindung des Ostdeutschen‘.

Hinweise auf die Konsequenzen der Einschränkung von Perspektivenvielfalt und pluraler Urteilsbildung liefern empirische Studien zu Schülerwissen und Schülerurteilen über DDR-Geschichte: So kommen Deutz-Schröder/Schröder (vgl. 2008; 2012) zu dem Befund, dass ostdeutsche Jugendliche die soziale Seite der DDR und weniger den repressiven Charakter der Diktatur betonen, während westdeutsche Jugendliche den Unterschied zwischen Stasi-Staat und freiheitlicher Demokratie deutlicher herausstellen. Die Forschenden interpretieren dies in erster Linie als Effekt unreflektierter Übernahme medialer und familiärer Deutungen und Werturteile, aber auch als Versagen des Geschichtsunterrichts. Kathrin Klausmeier (2020) differenziert mit den Ergebnissen ihrer Studie diesen Befund: Jugendliche aus Thüringen können am Beispiel der DDR durchaus Merkmale einer Diktatur benennen. Befragte lehnen allerdings den Deutungsbegriff *Diktatur* aufgrund der begrifflichen Gleichsetzung mit dem Nationalsozialismus ab. Dass Perspektivenreduktion und ‚Kontroversitätsverweigerung‘ tendenziell die Delegitimation institutionalisierter historisch-politischer Bildung fördert, problematisierte bereits Bodo von Borries (2013). Norbert Hanisch (2015) bestätigt dies anhand von Gruppendiskussionen. Sächsische Jugendliche problematisieren die Trennung zwischen schulisch vermittelten und familiär tradierten Erzählungen und fühlen sich in ihren lebensweltlich orientierten Fragebedürfnissen wenig ernst genommen.

Wenn in pädagogisch strukturierten Lern- und Diskursräumen über familiär tradierte, geschichtspolitisch relevante aber auch wissenschaftlich diskutierte Deutungen der DDR als ‚Unrechtsstaat‘, ‚Fürsorgediktatur‘, ‚soziales Paradies‘

oder ‚fehlgeschlagenes Experiment‘ nicht gestritten werden kann, wird nicht nur das mit dem Beutelsbacher Konsens 1976 errungene Kontroversitäts- und Pluralitätsgebot historisch-politischer Bildung unterlaufen. Man vergibt die Möglichkeit, Kontroversen in geschützten Räumen historisch-politischer Bildung auszutragen und für plurale Gesellschaften zentrale Regeln des erinnerungskulturellen Diskurses zu vermitteln und einzuüben. Auf die Folgekosten solch affirmativer Demokratieerziehung hat die Leiterin der *Landeszentrale für politische Bildung* in Brandenburg, Martina Weyrauch, frühzeitig verwiesen: Zum einen ist die „Beteiligung an einer pluralistischen Streitkultur und an demokratischen Entscheidungsprozessen“ zentrale Aufgabe historisch-politischer Bildung. Zum anderen ist die Einhaltung des Indoktrinations- und Kontroversitätsgebots grundlegend für die Anerkennung des „freiheitlich-demokratischen Charakters politischer Bildung“ (Weyrauch 2008, S. 124).

## **Geschichten verhandeln! Historisch-politische Bildung für eine plurale Gesellschaft**

Perspektivenvielfalt historischer Erfahrungen, Kontroversität historischer Deutungen sowie Pluralität historischer Urteile gelten also nicht nur als Prinzipien historischer Erkenntnis und historisch-politischer Bildung (vgl. u. a. Lücke 2017; Thünemann 2023). Sie sind angesichts der eingangs skizzierten Pluralisierungstendenzen als Grundprinzipien demokratischer Geschichts- und Erinnerungskultur unverzichtbar. In pluralen Gesellschaften müssen immer auch wertebundene Geschichtsbedürfnisse und historische Deutungen neu ausgehandelt, errungen und anerkannt werden, und sie müssen auch in Bezug auf ihre empirischen und normativen Wahrheits- und Geltungsansprüche kritisch geprüft und hinterfragt werden. Dies setzt neben der Etablierung einer erinnerungskulturellen Streit- und Konfliktkultur die Fähigkeit und Bereitschaft von Individuen voraus, ihre historische Identität in kritischer Auseinandersetzung mit konkurrierenden Narrativen und konfligierenden Identitätsangeboten immer wieder reflexiv zu schaffen und sich aktiv in geschichtspolitische Diskurse einzubringen. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei zentrale Aufgaben historisch-politischer Bildung formulieren: Erstens steht die Vermittlung historischer Frage-, Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz im Zentrum, um Lernende über gefühlte Wahrheiten und spontane Meinungsäußerungen hinaus zu eigenständiger historisch-politischer Urteilsbildung zu befähigen (vgl. u. a. Winklhofer 2021). Zweitens sollte historisch-politische Bildung die aktive Teilhabe an historisch-politischen Diskursen ermöglichen, und drittens Kontroversen und Streit nicht eindämmen, sondern ermöglichen und kultivieren (vgl. Sander 2021).

Während die systematische Vermittlung historischer Kompetenzen schulische Daueraufgabe und curricular verankert ist, kann außerschulische historische-politische Bildung gesellschaftliche Diskurs- und Verhandlungsräume eröffnen, in denen Geschichte eben nicht nur vermittelt, bewahrt oder erinnert wird (vgl. u. a. Behrens/Ciupke/Reichling 2009; Engelhardt/Hilliger/König 2017). Gerade plurale Gesellschaften brauchen – neben dem Lernraum Schule – Arenen, in denen die Deutung und Bedeutung von Geschichte(n) ausgehandelt werden kann und vor allem im Sinne agonaler Pluralität auch ausgehandelt werden muss. Plurale Erinnerungskultur braucht öffentliche (und nicht virtuelle) Räume, in denen unterschiedliche kulturelle, soziale, politische oder auch generative Positionen aufeinandertreffen und in Dialog treten können. Diese Rolle sollten Archive, Museen, Gedenk- und Erinnerungsstätten als Institutionen einer lebendigen Geschichtskultur übernehmen. Darüber hinaus ist ihre Lernortqualität komplexer:

Historische Lernorte können *Orte der Verunsicherung* (vgl. u. a. Thimm/Kößler/Ulrich 2010), der Selbstbefragung sein. Wenn Teilnehmenden Möglichkeiten geboten werden, eigene Fragehaltungen zu entwickeln oder präsentierte Fragestellungen zu differenzieren; wenn Fremdheits- und Alteritätserfahrungen, Anlass zur Identitätsreflexion bieten; wenn sperrige und widersprüchliche Geschichte(n) Vorurteile und Werturteile aufbrechen, dann entsteht Raum für eigenständige historische Urteilsbildung und Reflexion eigener Meinungen, Erfahrungen und Lebensgeschichten (vgl. Heyl 2016, S. 56).

Historische Lernorte ermöglichen die *Re- und Dekonstruktion von Geschichte(n)*. Historische Spurensuchen vor Ort können Vorstellungen einer ‚authentischen‘ Vergangenheitsbegegnung irritieren, weil sie die Selektivität der Überlieferung vergegenwärtigen und so für Leerstellen der Repräsentationen von Geschichte(n) sensibilisieren. Nur eine quellenbasierte Rekonstruktion ermöglicht eine empirisch triftige Kritik an Narrativen. Darüber hinaus können Bildungsangebote Kritik oder Nachdenken über Perspektiven und (zeitgemäße) Praktiken der Präsentation von Geschichte(n) anregen.

Historische Lernorte können *Diskursräume* sein, in denen wissenschaftliche und kulturelle Praktiken der Aushandlung von Geschichte(n) eingeübt, Kontroversen ermöglicht und ausgetragen werden. Dies setzt voraus, dass die subjektive Identitätsreflexion auch zu einer intersubjektiven wird, d. h. Bildungsangebote müssen dialogischen Perspektivenaustausch und -wechsel ermöglichen; müssen Zeitzeugen:innenerfahrungen, biografische Fallbeispiele und eigene Erfahrungen zueinander in Beziehung setzen (vgl. u. a. Ernst 2014). Historisch-politische Bildungsangebote sollten Kommunikation, Austausch und Streit auf Augenhöhe ermöglichen – und nicht den schulischen Routinen folgen oder pädagogischen Hierarchien unterliegen (vgl. Haug 2015).

Historische Lernorte sollten *Verhandlungsräume* sein, in denen Konflikte und konflikthaft *errungene Erinnerungen* auch anerkannt werden. Für Nora Sternfeld

bedeutet Anerkennung errungener Erinnerungen, erstens die „Anerkennung, dass Erinnerung ein Ergebnis von Kämpfen ist, dass sie brüchig und umstritten ist und ständig neu und wieder in der Gegenwart im Hinblick auf Zukunft formuliert wird“; zweitens, „dass es möglich ist, unterschiedliche Geschichtsbezüge zu formulieren und miteinander auszuhandeln, während es nicht im selben Maße möglich ist, Fakten auszuhandeln“; drittens, meint *errungen*, dass durch Partizipation und Reflexion auch Erinnerungen gegen hegemoniale Narrative oder Erinnerungsgemeinschaften durchgesetzt werden können (Sternfeld 2018, S. 143).

## Plurale Erinnerungskultur braucht Streitkultur! Ein Fazit

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen zum Verhältnis von Pluralität und Konflikt in Erinnerungskultur und historisch-politischer Bildung sollen abschließend einige Entwicklungsperspektiven für den ‚Fall DDR‘ skizziert werden, die selbstverständlich der weiteren Differenzierung und Aushandlung bedürfen.

Grundlegend für den Umgang mit DDR-Geschichte(n) ist ‚*Rückeroberung*‘ der *Perspektivenvielfalt* historischer Erfahrungen und Erinnerungen. Perspektivenerweiterung bedeutet keineswegs, die in erinnerungskulturellen Konflikten errungenen Opfererinnerungen zu marginalisieren oder ethische Grundsätze historisch-politischer Bildung auf dem Markt einer falsch verstandenen Pluralität zu opfern. Vielmehr sollten die im konfliktreichen Prozess der Aufarbeitung der SED-Diktatur errungenen Erinnerungen in vielfältige gesellschaftliche Erfahrungsbereiche aus Alltag, Arbeit, Freizeit integriert und mit anderen Geschichte(n) kontrastiert werden, um die Trennung von Diktatur- und Alltagsgedächtnis nicht fortzuschreiben. Perspektivenerweiterung bedeutet neben den durch die *Gedenkstättenkonzeption des Bundes* priorisierten Orten der Repression und deutschen Teilung historische Orte des Alltags, der Arbeit oder der Freizeit als produktive Lernorte zur DDR-Geschichte zu entdecken. Hier kann nicht nur das für biografische und intergenerationelle Reflexionsprozesse entscheidende Spannungsfeld von Herrschaft und Alltag verhandelt werden. Erst hier werden die Geschichten marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen sichtbar – wie die der Vertragsarbeiter:innen oder queere Perspektiven. Rückeroberung von Perspektivenfalt verlangt zudem Kontinuitäten, Brüche und Widersprüche biografischer Erfahrungen über nationale politische Zäsuren hinaus zu thematisieren, um biografische Reflexions- und intergenerative Diskursprozesse anzustoßen und die Mikroperspektive biografischer Erfahrungen zu Makroperspektiven gesellschaftlicher Entwicklung in Beziehung zu setzen. Und nicht zuletzt gilt es, ostdeutsche Transformationserfahrungen als zukunftsfähige gesellschaftliche Orientierungsressource endlich anzuerkennen und zu nutzen –

und zwar nicht erst wenn das *Zukunftszentrum für Deutsche Einheit und Europäische Transformation* in Halle Richtfest feiert.

Eigentlich eine Selbstverständlichkeit ist die Anerkennung von *Kontroversität als Prinzip historischer Erkenntnis und historisch-politischer Bildung*. Dennoch muss dieses gegen geschichtspolitische Normierungsbestrebungen immer wieder neu verteidigt werden. Gerade in Zeiten der Krise und polarisierender Deutungskämpfe gilt es nicht nur die Diktaturvergangenheit historischer Orte als überwundene Geschichte zu repräsentieren. Die Geschichten lokaler Gedenkstätten, besetzter Stasizentralen aber auch umkämpfter und trotzdem verlorener ‚Arbeitsräume‘ (z. B. Bischofferode) muss als lebendige Demokratiegeschichte vergegenwärtigt werden, um den Wert einer erinnerungskulturellen Debatten- und Streitkultur auch historisch zu legitimieren. Die Institutionalisierung dieser Orte muss als Ergebnis zivilgesellschaftlichen Engagements, harter Kontroversen und eines konflikthafter Konsens ins öffentliche Bewusstsein rücken, damit die hier in Konflikten errungenen, ausgestellten und inszenierten Geschichten auch von Besucher:innen und Lernenden immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden (können). Konfliktgeschichte(n) müssen archiviert, in Ausstellungen repräsentiert und bei Führungen thematisiert werden. Erst diese Historisierung provoziert Fragehaltungen, legt den Konstruktcharakter und die Dynamik historischer Erinnerungen frei, regt Nachdenken über Leerstellen an und fordert Kontroversen heraus.

Zentrale Herausforderung bleibt es, die *Pluralität historischer Orientierungen und Urteile durch Bildungsangebote anzuerkennen, zu ermöglichen aber auch sichtbar zu machen*. Partizipative (Bildungs-)Angebote – wie Forschungs-, Schreib-, Zukunfts- oder Ausstellungswerkstätten – sind daher ein entscheidendes Instrument, um Lernorte als gesellschaftliche Diskurs- und Verhandlungsräume erfahrbar zu machen. Anregend erscheint hier das von Nina Simon (2010) vorgeschlagene Modell, in dem sie vier Stufen partizipativer Prozesse unterscheidet: 1) Das *Contributing*, bei dem Besucher:innen mündliches oder schriftliches Feedback geben, Objekte zur Verfügung stellen, sich an Kommentarwänden äußern oder Objekte in Social Media teilen; 2) das *Collaborating*, bei dem Museumsmitarbeiter:innen mit Partner:innen gemeinsam an neuen Programmen, Ausstellungen und Vermittlungsangeboten arbeiten; 3) das *Co-Creating*, bei dem sich Gruppen Unterstützung beim Museum für ihre Projekte suchen; oder 4) das *Hosting*, bei dem Museen, Räume für Projekte von Besucher:innen und Gruppen zur Verfügung stellen.

Zum Schluss: Die Kultivierung des Konflikts und der Kontroverse war eine mitunter vernachlässigte Übung historisch-politischer Bildung – dies trifft zumindest auf den ‚Fall DDR‘ zu. Wie im Beitrag entfaltet, ist das Aushandeln von Geschichte(n) für eine plurale Erinnerungskultur jedoch essentiell und die Etablierung einer demokratischen Streit- und Konfliktkultur scheint angesichts der zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft dringend geboten (vgl. Westphal 2020). Debatten und Konflikte sollten daher als soziale und kulturelle Praktiken

dynamischer pluraler Gesellschaft aufgewertet und gerade im Feld historisch-politischer Bildung ermöglicht und systematisch vermittelt werden – und zwar in realen Räumen und im Dialog und nicht in virtuellen sozialen Netzwerken.

## Literaturverzeichnis

- Ahbe, Thomas (2020): Das Ende vom Lied. Ostdeutschland und die Ostdeutschen als Erzählung. In: Hofmann, Michael (Hrsg.): Umbruchserfahrungen. Geschichte des deutschen Wandels von 1990 bis 2020. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 183–215.
- Baumann, Zygmund (2017): *Retrotopia*. Berlin: Suhrkamp.
- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2009): Historisch-politisches Lernen in der außerschulischen Bildung – Voraussetzung, Praxis, Desiderate. In: Dies. (Hrsg.): *Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 15–42.
- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.) (2009): *Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beier-de Hahn, Rosmarie (2005): *Erinnerte Geschichte – Inszenierte Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benz, Wolfgang (Hrsg.) (2013): *Ein Kampf um die Deutungsmacht. Politik, Opferinteressen und historische Forschung. Die Auseinandersetzung um die Gedenk- und Erinnerungsstätte Leistikowstrasse Potsdam*. Berlin: Metropol Verlag.
- v. Borries, Bodo (2011): Zwischen „Katastrophenmeldungen“ und „Alltagsernüchterungen“? Empirische Studien und pragmatische Überlegungen zur Verarbeitung der DDR-(BRD-) Geschichte. In: Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (Hrsg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 121–139.
- Brückweh, Kerstin/Villinger, Clemens/Zöllner, Kathrin (2020): Die lange Geschichte der „Wende“. Differenzierung als neue Meistererzählung. In: Böick, Marcus/Goschler, Constantin/Jessen, Ralph (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsche Einheit 2020*. Berlin: Links Verlag, S. 293–312.
- Clark, David (2017): Erinnerungspolitik und historisches Lernen: Der Fall DDR. In: Hüttmann, Jens/von Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*. Berlin: Metropol Verlag, S. 126–137.
- Dennaoui, Youssef/Witte, Daniel (2022): Streit und Kultur. Vorüberlegungen zu einer Soziologie des Streits. In: Kümlehn, Martina/Wodianka, Stephanie (Hrsg.): *Kulturen des Streits. Deutungskonflikte zwischen Konsens und Zerwürfnis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15–40.
- Eckert, Rainer (2023): *Umkämpfte Vergangenheit. Die SED-Diktatur in der aktuellen Geschichtspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Persönliche Einblicke*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Enders, Judith C./Kollmorgen, Raj/Kowalczyk, Ilko Sascha (Hrsg.) (2021): *Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Engelhardt, Kerstin/Hilliger, Silvana/König, Frank (Hrsg.) (2017): *Kontroverse Geschichte(n) – Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR*. Berlin: Pinguindruck. [www.ejbweimar.de/workspace/dokumente/kontroverse-geschichte-n-artikel.pdf](http://www.ejbweimar.de/workspace/dokumente/kontroverse-geschichte-n-artikel.pdf) (Abfrage: 24.09.2023).
- Erl, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Ernst, Christian (Hrsg.) (2014): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Fricker, Miranda (2023): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens. München: C. H. Beck.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Engler, Wolfgang/Hensel, Jana (2019): Wer wir sind. Die Erfahrung, ostdeutsch zu sein. Bonn: Aufbau Verlag.
- Deutz-Schroeder, Monika/Schroeder, Klaus (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild – ein Ost-West-Vergleich. Berlin/München: Verlag Ernst Vögel.
- Ganzenmüller, Jörg (2020): Ostdeutsche Identitäten. Selbst- und Fremdbilder zwischen Transformationserfahrung und DDR-Vergangenheit. In: Deutschland Archiv 24.04.2020. www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/308016/ostdeutsche-identitaeten (Abfrage: 15.11.2023).
- Ganzenmüller, Jörg/John, Anke/Kuller, Christiane (2020): Die ostdeutsche Erfahrung. Auswege aus einem polarisierendem Deutungskampf über unsere Geschichte vor und nach 1990. In: Böick, Marcus/Goschler, Constantin/Jessen, Ralph (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit 2020. Berlin: Christoph Links Verlag, S. 95–119.
- Georgi, Viola/Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hrsg.) (2022): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Großböling, Thomas (2020): Die Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Guess, Nicola (2021): Halbwahrheiten. Zur Manipulation der Wirklichkeit. 3. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Handro, Saskia/Schaarschmidt, Thomas (2011) (Hrsg.): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Handro, Saskia (2021): Der „Fall DDR“ – Ambivalenzen und Chancen historisch-politischer Bildung. DDR-Geschichte vermitteln – aber wie? In: Kowalczyk, Ilko-Sascha/Ebert, Frank/Kulick, Holger (Hrsg.): (Ost)Deutschlands Weg. Teil II – Gegenwart und Zukunft. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 429–446.
- Handro, Saskia (2022): Wozu noch historische Jubiläen? Wiederholung als gesellschaftliche Integrations- und Orientierungsressource. In: Gundermann, Christine/Knoch, Habbo/Thünnemann, Holger (Hrsg.): Historische Jubiläen. Zwischen historischer Identitätsstiftung und geschichtskultureller Reflexion (Geschichtsdidaktik Diskursiv – Publik History und Historisches Denken 10). Berlin: Peter Lang, S. 233–268.
- Hartmann, Greta (2022): „Wir ‘89er“. Geschichtspolitische Aneignungen der Erinnerung und alltagsweltliche Resonanzen. In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln: Böhlau, S. 145–165.
- Hanisch, Norbert (2015): „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/v. Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin: Metropol Verlag, S. 100–112.
- Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort – Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol-Verlag.
- Heyl, Matthias (2016): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung. In: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Schwerin: Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.
- Hoyer, Katja (2023): Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR 1949–1990. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Hüttmann, Jens/von Arnim-Rosenthal, Anna (Hrsg.) (2021): Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR. Berlin: Metropol Verlag.
- Jessen, Ralph (2020): Revolution und Transformation. Anerkennungskämpfe in der Vereinigungsgesellschaft. In: Böick, Marcus/Goschler, Constantin/Jessen, Ralph (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit 2020. Berlin: Christoph Links Verlag, S. 24–45.
- Jureit, Ulrike (2009): Olympioniken der Betroffenheit. Normierungstendenzen einer opferidentifizierten Erinnerungskultur. In: Hammerstein, Katrin/Mähler, Ulrich/Trappe, Julie/Wolfrum, Edgar (Hrsg.): Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer Vergangenheit. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 108–122.
- Klausmeier, Kathrin (2020). So eine richtige Diktatur war das nicht ... Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. Geschichtspolitische Erwartungen und empirische Befunde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleßmann, Christoph/Lautzas, Peter (Hrsg.) (2005): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Knigge, Volkhard (2013): Erinnerung und Geschichtsbewusstsein. Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: Ders. (Hrsg.): Kommunismusforschung und Erinnerungskulturen in Ostmittel- und Westeuropa. Berlin: Vandenhoeck, S. 177–192.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2019): Die Übernahme. Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde, München: Beck.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha/Ebert, Frank/Kulick Holger (Hrsg.) (2021): (Ost)Deutschlands Weg. Berlin/Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kumkar, Nils C. (2022): Alternative Fakten. Zur Praxis der kommunikativen Erkenntnisverweigerung. Berlin: Suhrkamp.
- Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2022): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln: Böhlau.
- Lücke, Martin (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 58–67.
- Lücke, Martin (2017): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 281–288.
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.
- Mühlberg, Dietrich (2002): Vom langsamen Wandel der Erinnerung an die DDR. In: Jarausch, Konrad/Sabrow, Martin (Hrsg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt. Frankfurt a. M.: Vandenhoeck, S. 217–252.
- Nassehi, Armin (2019): Die letzte Stunde der Wahrheit. Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft. 3. Auflage. Hamburg: kursbuch.edition.
- Oschmann, Dirk (2023): Der Osten eine westdeutsche Erfindung. Wie die Konstruktion des Ostens unsere Gesellschaft spaltet. Berlin: Ullstein.
- Renn, Ortwin (2019): Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung. Opladen: Verlag Budrich.
- Rudnick, Carola (2011): Die andere Hälfte der Erinnerung. Die DDR in der deutschen Geschichtspolitik nach 1989. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rüsen, Jörn (2020): Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen. Wiesbaden: Springer.
- Rüsen, Jörn (2021): Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte. Köln: Böhlau.
- Schwarz, Christina (2022): Historisch-politische Bildung zu 1989. Spannung in einem voraussetzungsvollen Feld. In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2022): Das um-

- strittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln: Böhlau, S. 334–355.
- Simon, Nina (2010): *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2010.
- Steinmeier, Frank Walter beim Festakt zu „30 Jahren Friedliche Revolution“ am 9. Oktober 2019 in Leipzig. [www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-1682046](http://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-1682046) (Abfrage: 14.06.2023).
- Sander, Wolfgang (2021): Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: *Pädagogischer Rundschau*, H. 3, S. 293–306.
- Sternfeld, Nora (2018): *Das radikaldemokratische Museum*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Thünemann, Holger (2023): Kontroversen austragen? Der Beutelsbacher Konsens aus geschichtskultureller Perspektive. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hrsg.): *Kontroversität in der politischen Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 69–87.
- Westphal, Manon (2020): Demokratische Streitkultur für eine pluralistische Gesellschaft: Orientierungen für die politische Bildung. In: *Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V.* (Hrsg.): *Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der politischen Bildung*. Berlin: S. 40–51. [www.gegen-vergessen.de/fileadmin/user\\_upload/Gegen\\_Vergessen/Dokumente/Broschueren/konstruktiveKommunikation\\_2020-web.de.pdf](http://www.gegen-vergessen.de/fileadmin/user_upload/Gegen_Vergessen/Dokumente/Broschueren/konstruktiveKommunikation_2020-web.de.pdf) (Abfrage: 18.08.2023).
- Weyrauch, Martina (2008): Die doppelte Diktaturerfahrung der Ostdeutschen – Herausforderungen für die politische Bildung. In: Großbölting, Thomas/Hoffmann, Dierk (Hrsg.): *Vergangenheit in der Gegenwart. Vom Umgang mit Diktaturerfahrungen in Ost- und Westeuropa*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 123–130.
- Winklhöfer, Christian (2021): *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

# **Die Bürde: Widerstreitende Erwartungen an pädagogische Praxis**

# Entwicklung der Aufarbeitungslandschaft seit den 90er Jahren

Carola S. Rudnick

Seit den 2010er Jahren gibt es eine rege Beschäftigung mit den Fragen: Wie ist die DDR zur Geschichte geworden? Wie sind aus Orten des Verbrechens historische Orte und aus historischen Orten Gedenk-, Erinnerungs- und Lernorte entstanden? Wer hat an der SBZ<sup>1</sup> / DDR-Geschichte mitgeschrieben? Welche Deutung der SBZ/DDR-Vergangenheit überwiegt? Und welche Relevanz hat die Aufarbeitung von SED-Verbrechen und das Erinnern an die geteilte deutsche Geschichte für die Gegenwart und für die pädagogische Praxis?

Obwohl die Antworten auf diese Fragen vielstimmig und mit Sicherheit in diesem Praxisbuch zu finden sind, lassen sich ganz zu Beginn dieser Handreichung Merkmale identifizieren und Tendenzen nachzeichnen, die die seit 1990 gewachsene, heterogene Aufarbeitungslandschaft zur „zweiten deutschen Diktatur“ prägen. Hierbei stütze ich mich auf eine in 2009 vorgelegte Analyse, die in den vergangenen Jahren wenig an Aktualität verloren hat (vgl. Rudnick 2009). Dies liegt zum einen daran, dass die Struktur der Aufarbeitungslandschaft nahezu unverändert ist. So gibt es unvermindert Grenz- und Teilungsgedenkstätten, Mahnmale/Gedenkort zur Deutschen Teilung, Gedenkstätten und Mahnmale in/an ehemaligen Haftanstalten/Gefängnissen/Zuchthäusern/Heimen, Gedenkstätten an Orten der Täter (insbesondere der ehemaligen DDR-Staatssicherheit), Erinnerungsorte zur „Friedlichen Revolution“, freie Archive und inzwischen ins Bundesarchiv eingegliederte Sonderarchive. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von DDR-Museen und Ausstellungen, die mehr oder weniger spezifisch den Alltag dokumentieren. Schließlich ist mit der Gründung der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur Ende der 1990er Jahre ein Instrument geschaffen worden, das die gewachsene Struktur staatlich fördert und absichert. Auch die Gedenkstättenkonzeption des Bundes hat in ihrer Fortschreibung Gültigkeit.

Zum anderen ist die Quellenlage eher schlechter als besser geworden. Viele bis 2009 noch zugängliche Unterlagen sind inzwischen nicht mehr existent, etwa weil Zeitzeug:innen nicht mehr leben und ihre persönlich verwahrten Überlieferungen in den vergangenen Jahren (leider) in keine Sammlung und in kein Archiv Ein-

---

1 Abkürzung für *Sowjetische Besatzungszone* (1945–1949).

gang gefunden haben (vgl. Edda Rohrbach in diesem Band). Oder aber die Quellen sind inzwischen nicht mehr ohne weiteres zugänglich, etwa weil sie aus einem laufenden Geschäftsbetrieb in das zuständige – meist staatliche – Archiv abgegeben wurden. Dies gilt etwa für Akten der zuständigen Ministerien und Verwaltungen, aber auch für Unterlagen von Aufarbeitungsinitiativen. Demgegenüber bestand bis 2009 noch die Möglichkeit, aus diesen unterschiedlichen Quellen zu schöpfen. Auf Basis dieser Dokumentenlage lassen sich die Besonderheiten der DDR-Aufarbeitung in Bezug auf die SBZ/DDR seit 1989 folgendermaßen charakterisieren:

Zwischen dem Kollaps der DDR und ihrer historisch-wissenschaftlichen Aufarbeitung gab es keinen zeitlichen Abstand, keine sich entwickelnde Linearität. Vielmehr war die Aufarbeitung und das Erinnern von Verbrechen zentraler Bestandteil des Zusammenbruchs. So wurde beispielsweise die erste aufklärerische Ausstellung über die ‚Stasi‘ in sogenannter Sicherheitspartnerschaft von Mitarbeiter:innen des *Amtes für Nationale Sicherheit*<sup>2</sup> und Mitgliedern des *Bürgerkomitees Leipzig* erarbeitet, und schon im Juni 1990 in der Leipziger Information gezeigt (vgl. FAZ vom 22.06.1995). Als die DDR im Herbst 1989 zur Geschichte wurde, trat demnach der außergewöhnliche Fall ein, dass diese Staatsauflösung mit einer unmittelbaren Musealisierung und Archivierung der DDR einherging. Schon im Moment des Zusammenbruchs gab es Bemühungen, an historischen Orten, Gedenkstätten, Archive und Museen zu schaffen, die die Geschichte der DDR dokumentieren sollten. Friso Wielenga fasste es mit dem Satz zusammen: „Was sich nach 1945 im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in Phasen nacheinander vollzog, spielte sich nun alles zugleich und in großer emotionaler Heftigkeit ab“ (Wielenga 1994, S. 1064).

Diese Gleichzeitigkeit und die damit einhergehende hohe moralische und emotionale Aufladung bei Systemgegner:innen und Systemträger:innen gleichermaßen, führten zu folgenden sieben Schiefen:

1. Die SBZ/DDR-Geschichtsaufarbeitung konzentrierte sich im Wesentlichen auf die Staatsverbrechen, insbesondere auf die Verbrechen der DDR-Staatsicherheit, gefolgt von den stalinistischen Verbrechen während der Zeit der sowjetischen Besatzung. Mit dem Verweis auf den Repressions- und Diktaturcharakter ließ sich die DDR seit 1989 insgesamt delegitimieren. Und zwar sowohl von Systemgegner:innen als auch von Systemträger:innen.
2. Dieser verengte Blick auf die Verbrechen verhinderte lange Zeit eine multiperspektivische Betrachtung der SBZ/DDR-Geschichte. Jeder Versuch einer Multiperspektivität wurde als Weichzeichnung der SBZ/DDR diffamiert. Die DDR wurde vielmehr als totalitäre Diktatur dargestellt, in der es keine Ni-

---

2 Das Amt für Nationale Sicherheit war die Nachfolge-Einrichtung der ehemaligen Staatssicherheit der DDR.

- schen gegeben habe. Nur wenige Gedenkstätten und Erinnerungsorte überwand diese von der Totalitarismustheorie geprägte Geschichtsvermittlung.
3. Die dominante Fokussierung auf Stasi-Verbrechen und die stalinistischen Verbrechen suggerierte, bei der SBZ/DDR habe es sich zwischen 1945 und 1989 um ein Kontinuum stalinistischer bzw. kommunistischer Gewaltherrschaft gehandelt. Dass es eine poststalinistische Ära, ‚Tauwetter‘, Reformsozialismus usw. gab – diese Differenzierung wurde und wird zum Teil noch heute im Erinnern und Gedenken nicht vorgenommen.
  4. Hierdurch wurde eine dichotome Geschichtsschreibung gefördert, in der die SBZ/DDR entweder als *Gewaltherrschaft* dämonisiert, oder – als Gegenreaktion darauf – in Form von *Ostalgie* verharmlost wurde. Das Gedächtnis der Ostdeutschen ist in Folge dessen nach wie vor in sich nicht kohärent, sondern – zugespitzt ausgedrückt – gespalten in jene, die eine Art *Alltagssozialismus* in Familienerzählungen tradieren und jenen, welche die SBZ/DDR als totalitäre Diktatur erinnern.
  5. Zur Dämonisierung schreckten einzelne Akteure zunächst auch vor einem platten Diktaturen-Vergleich nicht zurück, und stellten damit die Singularität der Verbrechen des Nationalsozialismus empfindlich in Frage. Dies kann insbesondere den Sachverständigen-Gutachten der Enquête-Kommissionen des Deutschen Bundestages *Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland* und *Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit* entnommen werden, die zwischen 1992 und 1998 eingesetzt waren.
  6. Die Reformbewegungen am Ende der DDR wurden zur ‚Friedlichen Revolution von unten‘, zu einem Sieg des Volkes bzw. zu einer Heldengeschichte umgedeutet und hierbei die alles entscheidende Beteiligung der DDR-Führung, der osteuropäischen Nachbarstaaten sowie der BRD, d. h. die tatsächliche politische Einflussnahme auf das Ende der DDR ausgeblendet.
  7. Die Geschichte der DDR wurde infolgedessen überwiegend entkontextualisiert und von ihrem Ende her erzählt. Und obwohl viele Akteure der Aufarbeitungslandschaft für sich in Anspruch nahmen, ein Kind der ‚Friedlichen Revolution von unten‘ sein zu wollen sind viele Einrichtungen noch immer – vor allem im Vergleich zu westdeutschen NS-Gedenkstätten – wenig gesellschaftlich verankert.

Die SBZ/DDR als *geschlossenes Repressionssystem* zu erinnern und ihrer Opfer öffentlich zu gedenken, ist also heute selbstverständlich und war bereits 1992 gewollt und protegiert. Das Gedenken an eine „Friedliche Revolution“ – die durch ein demonstrierendes Volk direkt zur Einheit geführt hätte, hat sich in weiten Teil der Erinnerungs- bzw. Aufarbeitungslandschaft etabliert. Doch sagen diese dichotomen Geschichtsauslegungen nicht mehr über die Aufarbeitung selbst aus, als über die historische Vergangenheit, die es eigentlich zu durchleuchten

galt? Kurz: Welche großen Linien kennzeichneten zunächst den Umgang mit der DDR-Vergangenheit nach ihrem Ende und wie lässt sich das komplexe Feld rückblickend ordnen?

Die geschichtspolitischen und erinnerungskulturellen Linien der DDR-Erzählung können auf Basis empirischer Ergebnisse 1.) akteursbezogen, aber auch 2.) legislativ und 3.) politisch-ideologisch gezogen werden. Auf jede einzelne Dimension werde ich nun kurz näher eingehen (vgl. Rudnick 2009):

## Akteursbezogene Annäherung

Die akteursbezogene Annäherung analysiert die DDR-Erzählung aus der Perspektive derjenigen, die sich am Prozess der Geschichtsschreibung beteiligten. Die Macher:innen der Geschichtsaufarbeitung rücken in den Blick. Es sind all jene, die die historische Beschäftigung vorangetrieben haben. Der Kreis der Akteur:innen geht dabei weit über den Kreis der Berufshistoriker:innen hinaus.

Wenn man sich mit der Geschichtsschreibung nach Herbst 1989 beschäftigt, stellt man fest, dass die SBZ/DDR-Geschichte zunächst *nicht* von Historiker:innen erforscht und niedergeschrieben wurde, sondern zu Beginn vor allem von ehemaligen Opfern und von Vertreter:innen aus der Politik, die damit die Durchsetzung eigener Interessen, nämlich die vollständige Delegitimierung des Kommunismus/Sozialismus verbanden. Hiermit waren sie sehr erfolgreich, folgt man den wenigen Mikrostudien auf diesem Gebiet (vgl. von Scheliha 2006, S. 283–290). Um nicht missverstanden zu werden: Selbstverständlich hat Zeitzeugenschaft einen hohen Stellenwert in der Zeitgeschichte (vgl. Christian Ernst in diesem Band), aber eine Überhöhung wie im Fall der SBZ/DDR-Aufarbeitung, sorgte für eine Einseitigkeit und mangelnde historische Einbettung der subjektiven Erinnerungen. Historiker:innen, die sich differenziert mit der DDR-Geschichte auseinandergesetzt haben, hatten im Vergangenheitsdiskurs lange wenig öffentliche Repräsentanz und Deutungsmacht.

Deshalb war unter den Kolleg:innen die Frage legitim, ob Politiker:innen sowie Zeitzeug:innen die geeigneten Akteur:innen seien, um Geschichte zu deuten und ob ein Mangel an Binnendifferenzierung und bestehende Pauschalisierungen bei der Beurteilung der SBZ/DDR für ihre historisch-wissenschaftliche Einordnung nicht kontraproduktiv seien. Sie monierten, dass sich die Ergebnisse der Fachwissenschaft nur mühsam und allmählich Geltung verschaffen konnten und stattdessen sogenannte ‚Amateur-Historiker‘, politische Akteur:innen, ehemalige Oppositionelle, Bürgerrechtler:innen sowie Betroffene überwiegend die Feder führten (vgl. Großbölting 2012, S. 17). Zu nennen wäre das Beispiel *Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen*. Dort wurde die subjektive Geschichtsvermittlung zum Konzept erhoben. Mit dem Leitungswechsel wurde es zwar leiser um die Gedenkstätte, in

der Praxis bleibt sie jedoch bislang auf diesem Kurs (vgl. Neiss 2011, S. 1025–1032; Rudnick 2011, S. 227–331).

Diejenigen, die anhand von Quellen belegten, wie stark die Beurteilung von historischen Ereignissen politisch beeinflusst ist, wer präzise rekonstruiert, wie sich Fehldarstellungen und Mythen in die Darstellung und Vermittlung der DDR-Geschichte eingeschlichen haben, sah sich lange herber Gegenrede ausgesetzt (vgl. Eckert 2011, S. 8). Aber, dies zeigt das steigende Forschungsinteresse an solchen historiographischen Metareflexionen (vgl. Sabrow 2012, S. 23), die- oder derjenige, die:der sich auf den empirischen und quellenkritischen Weg zurück begibt, wird sensibel im Umgang mit Begrifflichkeiten, und agiert mutiger im Finden unabhängiger historischer Wahrheiten. In den vergangenen Jahren zeigte sich hierdurch ein steigendes Forschungsinteresse an historischen Metareflexionen, differenzierten Einordnungen und interdisziplinären Untersuchungen. Begrifflichkeiten wurden neu hinterfragt, neue Quellen erschlossen oder anders befragt. Beispielhaft sei die Arbeit der Forschungsverbände *Das umstrittene Erbe von 1989* oder *Diktaturerfahrung und Transformation* genannt.

## Legislative Annäherung

Neben den Akteur:innen, hatte auf die SBZ/DDR-Erzählung nach 1989 auch reales Regierungshandeln, also die Legislative Einfluss. Die Beschäftigung des Parlamentes mit der Aufarbeitung und Definition der SBZ/DDR-Geschichte in Form zweier aufeinanderfolgender Enquête-Kommissionen stellt weltweit und in der deutschen Geschichte allemal ein Novum dar. Wahrheitskommissionen, wie etwa ab den 1970er Jahren in afrikanischen Ländern (u. a. Uganda, Südafrika, Marokko) und in Ländern Lateinamerikas (u. a. Chile, Argentinien, Bolivien) hatten bis dahin eher den Charakter von symbolischen Tribunalen, ohne gesetzgeberische Folgen und nachhaltige Strukturbildung. Auch vom Umfang her übertraf die Dokumentation vergleichbare Initiativen. Und nie zuvor hatte eine Legislative, haben Abgeordnete und in Parlament geladene Sachverständige derart umfangreich deutsche Vergangenheit aufgearbeitet und definiert. 1871 war dies nicht passiert, 1918 nicht und nach 1945 auch nicht. Erstmals debattierten Politiker:innen über die Deutung der DDR und über die Bewertung des Herbstes 1989 und das in einem Zeitraum von mehr als sechs Jahren. Dieser politische Aushandlungsprozess kann auf über 10.000 Seiten nachgelesen werden (vgl. Rudnick 2011).

Im krassen Widerspruch zu den hitzig geführten Debatten in den Enquête-Kommissionen, engagierten sich Bund und Länder realpolitisch überraschend spät und wenn, dann in tendenziell ,antikommunistischer Diktion' für die Aufarbeitung der SBZ/DDR-Geschichte. So lehnte der Bund eine Beteiligung an

den Mahn- und Gedenkstätten der ehemaligen DDR zunächst generell ab.<sup>3</sup> Die Relikte der deutschen Teilung wurden schon während der noch bestehenden DDR bis zur Unkenntlichkeit geschleift.

Erst nach zähen Verhandlungen stimmte die Bundesregierung einer zehnjährigen öffentlichen Förderung einzelner Großeinrichtungen zu. Für eine *Gedenkstätte Berliner Mauer* wollte der Bund lediglich die Errichtungskosten schultern.<sup>4</sup> Die Unterstützung einer *Gedenkstätte Marienborn* und Hilfen für weitere SBZ/DDR-Aufarbeitungsinitiativen wurden noch viele Jahre verweigert oder grob vernachlässigt.<sup>5</sup> Erst mit der Einrichtung einer *Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur* wurde ein Instrument geschaffen, die SBZ/DDR-Geschichtsszene zu retten. Die NS-Aufarbeitungsszene wartet im Übrigen schon seit 1945 auf ein solches, äquivalentes Instrument, das es bis heute nicht gibt.

Erst 2005 legte – noch dazu ausgerechnet ein PDS-Kultursenator – ein Konzept zum Mauergedenken vor.<sup>6</sup> Anerkennung erhielt die Berliner PDS dafür nicht, im Gegenteil. Als der Kultursenator Flierl bei einer Podiumsdiskussion zum Sperrgebiet Genslerstraße wenig gegen die dort auflaufenden ehemaligen MfS-Kader unternahm und den Fehler beging, die ‚Täter:innen‘ als Zeitzeug:innen ernst zu nehmen, lag das Konzept erst einmal auf Eis.

Die Bedeutung von Täterschaft blieb aber auch in Bezug auf die ‚Täterorte‘ viele Jahre unerkannt. Für die Zentrale des ehemaligen MfS in Berlin und für die ehemalige Bezirksverwaltung in Leipzig interessierte sich der Bund viele Jahre gar nicht, und dann zunächst nur halbherzig: Das *Bürgerkomitee Leipzig*, das zufällig in der *Runden Ecke* der ehemaligen Bezirksverwaltung der Staatssicherheit Quartier bezog (vgl. Rudnick 2011, S. 384–385),<sup>7</sup> bekam erst nach jahrelangem Streit die Anerkennung als *Gedenkstätte von gesamtstaatlicher Bedeutung* (vgl. Rudnick 2011, S. 419–421). Als der Sonderbeauftragte Joachim Gauck kurz nach dem Beitritt der DDR die sogenannte *Mielke-Suite* in der ehemaligen Berliner Stasi-Zentrale ange-

---

3 Bundesministerium des Innern (1992): Gesamtkonzeption zur Beteiligung des Bundes an Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 02.05.1992), S. 2, Ministerium des Innern des Landes Sachsen-Anhalt, 11331-10, Band 1.

4 Deutscher Bundestag (1997): Drs. 13/8486 (05.09.1997).

5 Bundesministerium des Innern (1993): Ergebnisvermerk (09.11.1993), S. 3, Ministerium des Innern des Landes Sachsen-Anhalt, 11331-10, Band 1.

6 Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2005): Gedenkkonzept Berliner Mauer. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen (18.04.2005), Parlamentsarchiv Berlin; Abgeordnetenhaus von Berlin (2005): Beschluss-Protokoll 15/58 der 58. Sitzung (25.04.2005), Ausschuss für Kulturelle Angelegenheiten; Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2006): Gesamtkonzept zur Erinnerung an die Berliner Mauer. Dokumentation, Information und Gedenken (12.06.2006), Parlamentsarchiv Berlin.

7 Schreiben der Bezirksbehörde der Deutschen Volkspolizei, Stellvertreter des Chefs F/SV an die Bezirksverwaltungsbehörde (20.09.1990), Sächsisches Staatsarchiv Leipzig, BDVP Leipzig 24.1, Nr. 2842.

boten bekam, lehnte er jegliche Verantwortung für die Suite mit der Begründung ab, der Haushalt seiner Behörde sei dafür zu schmal.<sup>8</sup>

Die Landesregierungen, z. B. Sachsen-Anhalt und Berlin, drückten und mogelten sich ganz unterschiedlich aus ihrer Verantwortung – nicht selten gegen beharrlichen Widerspruch der eigenen Kultur- und Denkmalressorts. Der Ausbau der A2 zwischen Hannover und Magdeburg mit Raststätten- und Tankstellenplänen etwa stand einer Gedenkstätte *Deutsche Teilung Marienborn* entgegen.<sup>9</sup> 212 Meter Berliner Mauer wiederum wurden beinahe zu einer Friedhofs- und Lärmschutzmauer herabqualifiziert.<sup>10</sup> Ein Bewusstsein für den Erhalt dieser historischen Bausubstanz ließ lange auf sich warten.<sup>11</sup> Noch am 9. November 1999, dem 10. Jahrestag des Falls der Berliner Mauer, sagte der damalige Regierende Bürgermeister Eberhard Diepgen seine Teilnahme an der Eröffnung des *Dokumentationszentrum Berliner Mauer* ab. Als einzige Politprominenz fand ein Staatssekretär des Bundesinnenministeriums wenige feierliche Worte.<sup>12</sup> Erst spät, nämlich ab 2004, wurde die Bedeutung der Berliner Mauer erkannt. Hierbei waren weniger Historiker:innen die treibende Kraft, sondern vor allem der Tourismus und kommerziell ausgerichtete Privatinitiativen. Sie kurbelten den Umgang mit der ehemaligen Grenzanlage inmitten der einst geteilten Stadt an, suchten doch Millionen Berlin-Tourist:innen bis dato vergeblich nach Spuren der *Berlin Wall*. Als seriöse Alternative zum ‚Mauer-Jahrmarkt‘ ließ sich das *Gesamtkonzept Berliner Mauer* schließlich doch noch politisch durchsetzen.<sup>13</sup>

Der Alltags- und Sozialgeschichte der DDR wurde durch die Fokussierung auf Staatssicherheit, die deutsche Teilung und die „Friedliche Revolution“ erst in den letzten Jahren vermehrt Bedeutung zugemessen – auf wissenschaftlicher Ebene, aber auch durch das Förderprogramm *Jugend erinnert*. Eine nachhaltige Sicherung der kritischen Auseinandersetzung mit Alltags- und Sozialgeschichte in der SBZ/DDR in Form einer dauerhaften institutionellen Förderung diesbezüglich

---

8 Stiftung ASTAK e. V. (1990): Protokoll der Vorstandssitzung (02.11.1990), ASTAK e. V., S. 2.

9 Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt (u. a.) (1992): Nutzungskonzept für die ehemalige Grenzübergangsstelle (GÜSt) Marienborn, *Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn*, 11333, 8; Landesregierung Sachsen-Anhalt (1992): Stellungnahme der Landesregierung »Aufbau einer Mahn- und Gedenkstätte Marienborn« (11.12.1992), Ministerium des Innern Sachsen-Anhalt, 11333–6/3, Band 1.

10 Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (1995): Vermerk (26.09.1995), Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin, Gedenkstätte Berliner Mauer, Nr. K12.

11 Abgeordnetenhaus von Berlin (1997): Wortprotokoll 13/3 der 3. Sitzung (09.06.1997), Ausschuss für Wissenschaft, Forschung und kulturelle Angelegenheiten.

12 Verein Berliner Mauer (1999): Sachstandsbericht zur Beiratssitzung (02.11.1999), Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin, Gedenkstätte Berliner Mauer, Nr. K18.

13 Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2006): Gesamtkonzept zur Erinnerung an die Berliner Mauer. Dokumentation, Information und Gedenken (12.06.2006), Parlamentsarchiv Berlin; Abgeordnetenhaus von Berlin (2006): Drs. 15/5308 (21.06.2006).

bestehender Einrichtungen, steht hingegen noch aus. Noch 2012 wurde das *Dokumentationszentrum Alltagskultur der DDR* in Eisenhüttenstadt vom Deutschen Kulturrat auf die *Rote Liste Kultur* gesetzt, als es von Schließung bedroht war.

Die DDR wurde in der öffentlichen Wahrnehmung und Geschichtserzählung unter eine ‚Käseglocke‘ gesteckt, sodass die soziale, kulturelle und politische Ost-Orientierung und Ost-Bindung eine systemische osteuropäische Einbettung ausblendete. Aber auch die politische Einflussnahme der BRD auf den Lauf der DDR-Geschichte – auch mit Blick auf den Herbst/Winter 1989/1990 – hat noch wenig Eingang in die öffentliche DDR-Erzählung gefunden. Dies ändert sich in jüngster Zeit immer mehr. Doch Deutungs- und Denkmuster, die lange Zeit dominant waren, haben erinnerungskulturelle Pflöcke eingeschlagen, die sich zum Teil nur langsam verschieben lassen. Viele legislative Aktivitäten setzen bis heute auf eine SBZ/DDR-Geschichte als Repressions- und Revolutionsgeschichte, in der die BRD als koexistenter Referenzstaat mit einflussnehmenden Aktivitäten vollständig ausgeblendet bleibt. Wieviel BRD im Ende der DDR steckt, werden Historiker:innen in der Zukunft erst noch herausfinden, wenn Schutzfristen nach 60 oder 100 Jahren fallen, sodass auch der westdeutsche Quellenbestand ohne Einschränkungen für Wissenschaft, Forschung und Aufarbeitung zugänglich ist.

## Politische und ideologische Annäherungen

Zum Schluss möchte ich noch auf die politische Linie als spezifisches Charakteristikum der SBZ/DDR-Erzählung eingehen.

Die sensibel zu behandelnde Frage des gleichberechtigten Gedenkens der Opfer aufeinanderfolgenden Unrechts, also der NS- und der SBZ/DDR-Opfer war seit dem Beitritt der DDR zur BRD Anlass für jahrelange erbitterte Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Opfergruppen und ihren Interessenvertretungen.

Die Speziallageropfer forderten eine späte Anerkennung ihrer Leiden. Ihnen standen die NS-Opfer gegenüber, die ein Gleichsetzen der Leiden vor und nach 1945, ein Aufweichen des Opferbegriffs durch ein Gleichstellen von verstorbenen SS-Männern, NSDAP-Gruppenleitern und HJ-Zugführern mit den Millionen Opfern des Holocausts, der NS-Verfolgung und des deutschen Vernichtungskrieges entschieden entgegen traten (vgl. Anton 1991, S. 45–46).

Spätestens die erste Enquête-Kommission ab 1992 offenbarte, dass die Beschäftigung mit der SED-Diktatur nicht ohne Bezugnahmen zur NS-Diktatur erfolgen konnte. Hierbei ging es den ‚linken‘ und sozialdemokratischen Sachverständigen vor allem um eine dezidierte Unterscheidung der beiden deutschen Diktaturen *vor* und *nach* 1945 sowie um Trennschärfe zwischen Stalinismus, real-existentlem Sozialismus und Nationalsozialismus. Konservative Sachverständige sprachen hingegen überwiegend von „zwei sozialistischen Seiten ein und

derselben Medaille<sup>14</sup> und betonten die Nähe und Ähnlichkeiten beider totalitärer Herrschaftssysteme. Beispiele hierfür waren ein Gleichsetzen von Speziallagern der SBZ und KZs der SS, von Stasi und Gestapo sowie von SED und NSDAP, die in der Diskussion zeitweilig zu einer gezielten Amalgamierung von Kommunismus sowjetischen Typs und Nationalsozialismus führten (vgl. Faulenbach 1997, S. 83; Elm 1997, S. 208–210; Elm 1997, S. 55–57).

Insgesamt führte die ideologisch geführte Debatte über Einordnung der SBZ/DDR zu dem Ergebnis, dass ein einseitiges Gedenken der Opfer der SBZ/DDR, auch international den schalen Geschmack erzeuge, das vereinte Deutschland entledige sich der Vorgeschichte, nämlich der NS-Vergangenheit. Gleichzeitig mussten auch altgediente Antifaschist:innen einräumen, dass die Aufarbeitung der NS-Diktatur nicht mehr singulär war, sondern dass sich neben NS-Gedenkstätten berechtigterweise nun auch Gedenkstätten etablierten, die stalinistische sowie post-stalinistische Verbrechen zum Gegenstand erhoben. Das Gebot, die einzigartigen NS-Verbrechen dürften durch die stalinistischen Verbrechen nicht relativiert und die stalinistischen Verbrechen durch Verweise auf die NS-Verbrechen nicht bagatellisiert werden, löste die bis heute anhaltenden Konflikte tatsächlich kaum auf (vgl. Rudnick 2007, S. 275–276).<sup>15</sup>

Bis heute ist die SBZ/DDR-Erzählung von geschichts- und erinnerungspolitischen Deutungs- und Anerkennungskämpfen geprägt, deren Ziele die politische Delegitimation der DDR und die Konstruktion von Revolutionsmythen sind. Hierbei hatten antikommunistische Haltungen und Zeitzeugenschaft, häufig organisiert in Verbänden wie dem *Bund Stalinistisch Verfolgter* oder die *Union Opferverbände kommunistischer Gewaltherrschaft*, starken Einfluss auf den Charakter der SBZ/DDR-Aufarbeitung sowie die Geschichtsauslegung. Die Aufarbeitungslandschaft war somit häufig von Subjektivität und weniger durch historisch-wissenschaftliche Objektivität durchdrungen. Orte und Einrichtungen, die sich um letzteres bemühen, standen zumindest in den ersten zwei Jahrzehnten unter immensem öffentlichen Druck.

In Bezug auf die „Friedliche Revolution“ wurde die Rolle Polens, Ungarns und der Sowjetunion, die Rolle der Regierungen der beiden deutschen Staaten in der öffentlichen Wahrnehmung nach 1990 überwiegend jahrzehntelang marginalisiert, wenn nicht gänzlich ausgeblendet. Das Deutsch-Russische Museum Karlshorst unternahm Versuche, dies aufzubrechen, eine grundlegende empirische Untersuchung aktueller Initiativen und Bemühungen steht jedoch aus. Die von der Tagespolitik geprägten Deutsch-Russischen Beziehungen sowie

---

14 Deutscher Bundestag (1994): Plenarprotokoll Nr. 12/205 (20.01.1994), S. 177726. Deutscher Bundestag (1993): Drs. 12/6111 (10.11.1993), Parlamentsarchiv Berlin.

15 Die Kontroverse um die historische Einordnung des Mauerbaus, die anlässlich des 50. Jahrestages am 13.08.2011 aufflackerte, ist nur ein aktuelles Beispiel für die beständige geschichtspolitische Konfliktlage.

das je nach Krisenlage Wiederaufflackern einer internationalen Kalten-Kriegs-Rhetorik standen einer öffentlich sichtbaren, breiten Anerkennung mittel- und osteuropäischer Einflüsse auf das Ende der DDR bislang tendenziell entgegen. Das Ende der DDR und die „Friedliche Revolution“ werden hierzulande wohl daher auch bis auf weiteres vornehmlich national gedeutet bleiben, also weiterhin nicht als Teil einer mittel- und osteuropäischen Errungenschaft.

Das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis bestehen in Bezug auf die SBZ/DDR-Aufarbeitung in hoher Schnittmenge und außergewöhnlicher Ausprägung noch parallel. Mit dem Sterben der Opfer der SBZ und der frühen DDR mildert sich inzwischen die Verengung auf die Stalinismus-Verbrechen ab. Die SBZ/DDR-Geschichte wird zukünftig noch viel mehr und viel heterogener erzählt, erinnert und aufgearbeitet werden, wenn Erlebnisgenerationen auf die Themen und politischen Vorzeichen weniger oder keinen Einfluss (mehr) nehmen und sämtliche – also auch die BRD-Akten – gleichermaßen zugänglich sind. Insofern gibt das hier vorliegende Praxisbuch Orientierung für eine Aufarbeitungsgegenwart, in der noch viel Dynamik steckt.

## Literaturverzeichnis

- Anton, Karl (1991): Ein Mischgebiet. In: Konkret: Politik & Kultur, H. 9, S. 45–46.
- Boysen, Jaqueline (2011): Nur demontieren und delegitimieren? Die DDR in der Geschichts- und Erinnerungspolitik der Bundesrepublik Deutschland nach 1989. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.10.2011, S. 8.
- Eckert, Rainer (2011): Rezension. In: Das Historisch-politische Buch, H. 3, S. 8.
- Elm, Ludwig (1997): Zwei Diktaturen – Zwei totalitäre Regimes? Die Enquête-Kommissionen des deutschen Bundestages und der konservative Geschichtsrevisionismus der neunziger Jahre. In: Klotz, Johannes/Schneider, Ulrich (Hrsg.): Die selbstbewusste Nation. Berlin: Papyrossa, S. 205–220.
- Elm, Ludwig (1997): DDR und Drittes Reich im Vergleich. Kritische Anmerkungen zur Instrumentalisierung des Totalitarismustheorems. In: Butterwegge, Christoph (Hrsg.): NS-Vergangenheit, Antisemitismus und Nationalismus in Deutschland. Beiträge zur politischen Kultur der Bundesrepublik und zur politischen Bildung. Baden-Baden: Nomos, S. 55–57.
- Faulenbach, Bernd (1997): Das SED-System in vergleichender Perspektive und die Bedeutung seiner Aufarbeitung. In: Drechsler, Ingrun/Faulenbach, Bernd/Gutzeit, Martin/Meckel, Markus/Weber, Herrmann (Hrsg.): Getrennte Vergangenheit, gemeinsame Zukunft. München: dtv Verlagsgesellschaft, S. 83.
- [Ohne Verfasser] (1995): „Runde Ecke, offene Tür“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.06.1995, S. 35.
- Großböbling, Thomas (2012): Geteilter Himmel: Wahrnehmungsgeschichte der Zweistaatlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 1–3, S. 15–21.
- Neiss, Marion (2011): Historisches Lernen durch Emotionen? Die Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen. Eindrücke. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, H. 12, S. 1025–1032.
- Rudnick, Carola (2011): Die andere Hälfte der Erinnerung. Die DDR in der deutschen Geschichtspolitik nach 1989. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rudnick, Carola (2007): Doppelte Vergangenheitsbewältigung. In: Fischer, Torben/Lorenz, Matthias (Hrsg.): Lexikon der ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland. Bielefeld: transcript, S. 275–279.
- Scheliha, Wolfram von (2006): Sackgasse Totalitarismus. Die Forderung nach einem Gedenken an die sowjetischen Speziallager im Zeichen der Totalitarismustheorie führt ins erinnerungspolitische Abseits. In: Deutschland Archiv, H. 2, S. 283–290.
- Sabrow, Martin (2012): ‚Fußnote der Geschichte‘, ‚Kuscheldiktatur‘ oder ‚Unrechtsstaat‘? Die Geschichte der DDR zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. In: Hammerstein, Katrin/Scheunemann, Jan (Hrsg.): Die Musealisierung der DDR – Wege, Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung von Zeitgeschichte in stadt- und regionalgeschichtlichen Museen. Berlin: Metropol-Verlag, S. 13–24.
- Wielenga, Friso (1994): Schatten der deutschen Geschichte. Der Umgang mit der Nazi- und DDR-Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: DEUTSCHLAND ARCHIV, H. 10, S. 1058–1073.

## Quellen

- Abgeordnetenhaus von Berlin (1997): Wortprotokoll 13/3 der 3. Sitzung (09.06.1997), Ausschuss für Wissenschaft, Forschung und kulturelle Angelegenheiten.
- Abgeordnetenhaus von Berlin (2005): Beschluss-Protokoll 15/58 der 58. Sitzung (25.04.2005), Ausschuss für Kulturelle Angelegenheiten.
- Abgeordnetenhaus von Berlin (2006): Drs. 15/5308 (21.06.2006).
- Bundesministerium des Innern (1992): Gesamtkonzeption zur Beteiligung des Bundes an Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 02.05.1992), S. 2, Ministerium des Innern des Landes Sachsen-Anhalt, 11331–10, Band 1.
- Bundesministerium des Innern (1993): Ergebnisvermerk (09.11.1993), S. 3, Ministerium des Innern des Landes Sachsen-Anhalt, 11331–10, Band 1.
- Deutscher Bundestag (1993): Drs. 12/6111 (10.11.1993), Parlamentsarchiv Berlin.
- Deutscher Bundestag (1994): Plenarprotokoll Nr. 12/205 (20.01.1994), S. 177726.
- Deutscher Bundestag (1997): Drs. 13/8486 (05.09.1997).
- Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt (u. a.) (1992): Nutzungskonzept für die ehemalige Grenzübergangsstelle (GÜSt) Marienborn, Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn, 11333, 8.
- Landesregierung Sachsen-Anhalt (1992): Stellungnahme der Landesregierung „Aufbau einer Mahn- und Gedenkstätte Marienborn“ (11.12.1992), Ministerium des Innern Sachsen-Anhalt, 11333–6/3, Band 1.
- Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2005): Gedenkkonzept Berliner Mauer. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen (18.04.2005), Parlamentsarchiv Berlin.
- Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (2006): Gesamtkonzept zur Erinnerung an die Berliner Mauer. Dokumentation, Information und Gedenken (12.06.2006), Parlamentsarchiv Berlin.
- Schreiben der Bezirksbehörde der Deutschen Volkspolizei, Stellvertreter des Chefs F/SV an die Bezirksverwaltungsbehörde (20.09.1990), Sächsisches Staatsarchiv Leipzig, BDVP Leipzig 24.1, Nr. 2842.
- Stiftung ASTAK e. V. (1990): Protokoll der Vorstandssitzung (02.11.1990), ASTAK e. V., S. 2.
- Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin (1995): Vermerk (26.09.1995), Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin, Gedenkstätte Berliner Mauer, Nr. K12.
- Verein Berliner Mauer (1999): Sachstandsbericht zur Beiratssitzung (02.11.1999), Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur Berlin, Gedenkstätte Berliner Mauer, Nr. K18.

# Zwischen den Stühlen – Schule als dominantes Bezugssystem außerschulischer DDR-Vermittlungsarbeit

Christina Schwarz

Außerschulische Bildungsveranstaltungen zur DDR-Geschichte stehen meist in einem engen Verhältnis zu schulischer Bildung. Hauptzielgruppe vieler Vermittlungsformate sind Schulklassen. Häufig stehen die Bildungsträger in mehr oder weniger kontinuierlichem Kontakt mit Lehrer:innen oder Schulen, die immer wieder mit Klassenverbänden oder Jahrgangsstufen außerschulische Lernorte besuchen. Einige Bildungsträger führen ihre Veranstaltungen sogar hauptsächlich oder ausschließlich in Schulen durch. Im Folgenden soll gezeigt werden, was das Label ‚außerschulisch‘ im Bereich der DDR-Vermittlungsarbeit ausmacht. Grundlage dafür sind die empirischen Untersuchungen des Forschungsprojektes *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung*. Es wird deutlich werden, wie sehr die beiden Bildungssphären miteinander verquickt sind und welche Auswirkungen das auf außerschulische Bildungssettings hat. Der Text skizziert, welche Chancen und Risiken sich aus dieser starken Verbindung ergeben. Er fragt abschließend danach, mit welchem Selbstverständnis pädagogisch Tätige diesem Umstand begegnen können.

## Verortung außerschulischer Vermittlungsformate

Klassischerweise wird die außerschulische Vermittlungsarbeit dem Bereich der non-formalen Bildung zugerechnet. Non-formale Bildungssettings zeichnen sich durch ihre Unabhängigkeit gegenüber festen Curricular- und Bildungsvorgaben aus. Ihre Inhalte gestalten die Bildungsträger selbst und ihre Angebote finden an außerschulischen Lernorten statt. Darin unterscheiden sie sich von formaler Bildung, die in der Schule, an Ausbildungsstätten und Hochschulen verortet wird. Charakteristisch ist überdies, dass ihre Formate freiwillig wahrgenommen werden. Hierin liegt ein markanter Unterschied zum schulischen Unterricht. Dementsprechend orientiert sich die außerschulische Bildung sehr stark an den Erfahrungen, Bedürfnissen, Perspektiven und Fragestellungen ihrer Teilnehmenden, ohne deren Interesse die Bildungsveranstaltungen nicht durchführbar wären. Damit einher gehen verschiedene didaktische Prinzipien, an denen sich non-formale Bildungssettings orientieren: Sie sind ergebnisoffen und multiperspekti-

visch angelegt, dialogisch und zeichnen sich durch flache Hierarchien aus.<sup>1</sup> Diese Ausrichtung und die Tatsache, dass partizipative Elemente und eine prinzipielle Handlungsorientierung zum Selbstverständnis non-formaler Bildungssettings gehören, ermöglichen den Teilnehmenden u. a. inhaltliche und formale Mitbestimmung bei der Ausgestaltung der Formate (vgl. u. a. Hafenecker 2013; Haug 2015: S. 63 ff.).

Von formalen und non-formalen Bildungssettings wird informelles Lernen unterschieden. Hierbei handelt es sich um alltägliche Lernprozesse, die beiläufig ablaufen: in der Familie, in Peer-Groups, beim Medienkonsum, bei der Arbeit, auf dem Schulhof oder während der Freizeit. Dabei ist der Einfluss, den informelle Wissensaneignungen auf non-formale Bildungssettings haben, nicht zu unterschätzen. Informelles Lernen speist lebensweltliche Wissensressourcen und prägt bspw. Geschichtsbilder. Nicht selten haben Jugendliche dementsprechend bereits Vorstellungen von der DDR, bevor sie an außerschulischen Veranstaltungen teilgenommen haben. Die Schule, familiale Erzählungen, Filme, Musik oder Freundeskreise sowie politische Bezugnahmen beeinflussen ihren Blick auf die Vergangenheit. Teilnehmendenorientierung heißt dementsprechend, dieses Vorwissen sichtbar zu machen, an dieses anzuschließen und es ggf. zur Diskussion zu stellen.

Die Unterscheidung zwischen informellem, non-formalem und formalem Lernen ist idealtypisch gefasst – In der Bildungspraxis sind Mischformen keine Seltenheit. In der Geschichtsdidaktik gibt es überdies die Unterscheidung zwischen schulbezogenen und schulkomplementären außerschulischen Bildungsveranstaltungen, was auf den ersten Blick den hybriden Charakter der meisten Lernsettings im Bereich der DDR-Geschichtsvermittlung besser zu fassen scheint. Dabei werden schulbezogene mit formalen Bildungssettings gleichgesetzt, schulkomplementäre Settings werden hingegen als klassische non-formale Veranstaltungen beschrieben (vgl. Plessow 2015). Da jedoch die pädagogischen Prinzipien der beiden Lernsphären in diesem Konzept lediglich eine rudimentäre Rolle spielen, wird es hier nur erwähnt. Im Folgenden soll die Unterscheidung zwischen formalen und non-formalen Bildungssettings helfen, außerschulische Formate zur DDR-Geschichte in ihrer Verflochtenheit mit schulischen Settings besser einordnen zu können, vor allem in Hinblick auf didaktische Prinzipien.

---

1 Der Text *Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien der außerschulischen DDR-Bildung* geht näher auf didaktische Prinzipien und ihre Funktion im außerschulischen Bildungssetting der DDR-Vermittlungsarbeit ein (vgl. Schwarz in diesem Band): Hier werden die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens und die Teilnehmendenorientierung besprochen.

## Fehlende Freiwilligkeit

Wie eingangs erwähnt, finden außerschulische DDR-Bildungsveranstaltungen, die sich an Jugendliche richten, häufig im Rahmen schulischer Angebote statt. Dies scheint ein Umstand zu sein, der im Praxisfeld als selbstverständlich angenommen wird. Viele Bildungsträger adressieren bereits auf ihren Webseiten und Flyern Jugendliche als Schüler:innen, bewerben Seminare und Workshops für verschiedene Klassenstufen und machen Angebote während der regulären Schulzeiten. Teilweise wird der schulische Besuch eines außerschulischen Lernorts von den Bundesländern bezuschusst. Das ist sehr verständlich, denn Teilnehmende für non-formale Bildungsveranstaltungen zu finden, ist nicht leicht. Die Einrichtungen konkurrieren um die knappe Freizeit der Jugendlichen mit zahlreichen anderen Möglichkeiten und Angeboten. In den letzten Jahren war zu beobachten, dass Veranstaltungen deshalb wegen zu geringer Teilnehmendenzahlen ausfallen mussten. Fernbleibende Teilnehmer:innen können sich die Bildungseinrichtungen jedoch nicht leisten, müssen sie doch in den meisten Fällen den Fördermittelgeber:innen Rechenschaft darüber ablegen, wie viele Personen ihre Angebote wahrgenommen haben. Hier auf die Schule zurückzugreifen, scheint also geradezu eine Notwendigkeit. Für Bildungsangebote, die in diesen schulischen Zusammenhängen gemacht werden, heißt das allerdings, dass ihre Teilnahme zumeist nicht freiwillig ist. ‚Halbfreiwillige‘ Formate, bei denen die Schüler:innen zwischen verschiedenen Bildungsangeboten wählen können, entschärfen den Charakter einer Pflichtveranstaltung zwar, aber auch hier müssen die Jugendlichen anwesend sein. Das Wegfallen des Freiwilligkeitsprinzips macht viele der oben genannten pädagogischen Prinzipien nicht mehr unbedingt erforderlich, denn die Veranstaltungen müssen nicht in dem Maße attraktiv für die Jugendlichen sein wie klassische non-formale Bildungsformate, die sich sehr viel grundlegender an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden ausrichten müssen. Folgendes Zitat eines pädagogisch Tätigen<sup>2</sup>, der hauptsächlich Veranstaltungen in Schulen durchführt, illustriert den Unterschied zwischen freiwillig und nicht-freiwillig aufgesuchten Veranstaltungen sehr deutlich:

„[...] ja, ganz vereinzelt hammer das mal gemacht. [...] Und hier war das auch so. Da war halt jemand, den ich aus anderen Projekten kenne, aktiv in diesem Jugendclub. Und dann hieß es: ‚Könntst du nicht mal diesen Workshop machen? Wir haben ne kleine Gruppe von zehn sehr aktiven Jugendlichen.‘ – ‚Ja, klar, würd ich total gern machen.‘ Passiert sehr selten. Der Punkt ist natürlich: An Schulen zu gehen, ist viel, viel einfacher als Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Freizeit irgendwie für

---

2 Die Bezeichnungen pädagogisch Tätige, pädagogische Mitarbeiter:innen und Bildner:innen werden synonym für Personen aus dem Praxisfeld verwendet. Sie bezeichnen nicht Lehrer:innen bzw. schulische Lehrkräfte.

so was zu begeistern. Weil in der Schule sindse halt schon. Da müssense eh hin. Und der andere Aspekt ist auch ähm, wenn die in ihrer Freizeit das machen, dann ist das für mich meistens sehr angenehm, weil die sind dann alle motiviert und interessiert. In der Klasse ist das halt nicht unbedingt so.“<sup>3</sup>

Deutlich wird hier, dass klassisch non-formale Angebote nur sehr sporadisch und auf Anfrage durchgeführt werden. Ein großer Vorteil für die pädagogisch Tätigen ist, dass die freiwillig Teilnehmenden großes Interesse mitbringen und sehr motiviert sind. Es kann wie häufig bei non-formalen Settings davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer:innen sich bereits vor der Veranstaltung kennen, hier aus einem Jugendclub. Das könnte darauf hinweisen, dass die Jugendlichen aus einem ähnlichen gesellschaftlichen Lebensumfeld stammen, Anliegen und Einstellungen teilen und pädagogisch Tätige es hier mit einer diesbezüglich recht homogenen Gruppe zu tun haben.

Das ist in der Schule anders: Schulklassen weisen häufig eine größere Heterogenität auf. Bildner:innen interagieren hier mit diversen Schüler:innen, die verschiedene Bedürfnisse und Interessen mitbringen. Das ist eine große Chance, denn auf diese Weise können Jugendliche erreicht werden, die sich in ihrer Freizeit nicht mit der DDR und den Folgejahren beschäftigen würden. Die große Herausforderung für die pädagogisch Tätigen besteht bei fehlender Freiwilligkeit jedoch darin, das Interesse der Jugendlichen zu wecken und sie zu motivieren, sich am Vermittlungsprozess zu beteiligen. Dies kann durch die Einbindung des Vorwissens und der Bedürfnisse der Jugendlichen gelingen. Dafür braucht es allerdings Zeit, die den pädagogisch Tätigen häufig fehlt. Die schullogische Ausrichtung vieler Bildungsangebote bringt es mit sich, dass Kurzzeitveranstaltungen von wenigen Stunden keine Seltenheit sind. Es ist zu beobachten, dass in dieser kurzen Zeit dann möglichst viel Wissen vermittelt werden soll, was auf Kosten der Teilnehmenden geht. Keinesfalls ist damit gesagt, dass Teilnehmendenorientierung nicht zum Selbstverständnis vieler pädagogisch Tätiger der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung gehört (vgl. Schwarz: *Orientierung und Verunsicherung* in diesem Band). Doch durch die schulische Rahmung wird die (praktische) Anwendung dieses non-formalen Bildungsprinzips verkompliziert. Das Dilemma ist hierbei, dass die Bildner:innen anders als Lehrkräfte die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden nicht einfordern können, beispielsweise durch Notendruck. Teilweise sind sie deshalb beim Erreichen ihrer Vermittlungsziele auf die Kooperation mit den Begleitpersonen bzw. Lehrkräften angewiesen. Doch die Interaktion mit diesen ist keinesfalls immer unproblematisch, wie sich im Folgenden zeigt.

---

3 Die verwendeten Zitate wurden für diesen Aufsatz bereinigt bzw. geglättet, indem Füllwörter oder Wortabbrüche entfernt wurden. Auslassungen sind mit [...] markiert, Anmerkungen der Interviewerin stehen in eckigen Klammern.

## Anwesenheit von Lehrkräften

In allen im Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* untersuchten Bildungsveranstaltungen waren Lehrkräfte anwesend. Die meisten von ihnen nahmen mit Klassen an den Veranstaltungen teil, also in Gruppen, die sich aus dem Schullalltag kannten. In nur drei Fällen begleiteten sie Schüler:innen, die ‚halbfreiwillig‘ anwesend waren, also z. B. zwischen verschiedenen Workshops oder Exkursionen wählen konnten. Ansonsten handelte es sich um nicht freiwillig wahrgenommene Bildungsveranstaltungen. Viele der Lehrkräfte waren Fachlehrer:innen und kannten die Schüler:innen aus dem Unterricht. Die Schule spielt damit nicht nur beim Gewinnen von Teilnehmer:innen, der Vorbereitung der Veranstaltung oder ihrer inhaltlichen Ausrichtung eine Rolle. Sie wird auch im sozialen Setting ‚außerschulische Bildungsveranstaltung‘ sehr konkret wirkmächtig – auch und ganz besonders dann, wenn diese Angebote in Schulen durchgeführt werden. Häufig greifen beispielsweise die teilnehmenden Jugendlichen, aber auch die Lehrkräfte auf bekannte Routinen und Rollen aus dem schulischen Kontext zurück, etwa was Gesprächsmodi oder Regularien angeht. Die Schüler:innen und die Lehrkräfte kennen zudem die Eigenschaften, Vorlieben, Interessen und Interaktionsmuster der Anwesenden. Die Herausforderung für die pädagogisch Tätigen besteht darin, eine Arbeitsbasis oder ein „Arbeitsbündnis“ wie Ulrich Oevermann (1996) es nennt, mit einer unbekanntem Gruppe zu etablieren, deren Dynamiken sie nicht kennen. Sie müssen Vertrauen schaffen und sich als kompetent erweisen und das nicht selten in kürzester Zeit (vgl. Haug 2015: S. 129 f.). Die Anwesenheit von Lehrkräften beeinflusst das Etablieren dieses Arbeitsbündnisses. Es kann hilfreich sein, aber auch belastend wirken, wie diese Aussage einer Bildner:in illustriert:

„Ich schau mir immer die Lehrerin an und weiß wie der Tag läuft.“

Hier wird verdeutlicht, dass die Lehrer:innen auf ganz verschiedene Art und Weise anwesend sein können, ihre Präsenz jedoch immer Auswirkungen auf den Verlauf der Veranstaltung hat bzw. deren Gelingen grundlegend mitbestimmt. Das soll im Folgenden anhand einiger Befunde aus dem Erhebungsmaterial des Forschungsprojektes *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* illustriert werden.

Die große Gemeinsamkeit zwischen allen begleitenden Lehrkräften ist, dass sie eine mehr oder weniger ausgeprägte Kontrollinstanz der Gruppe darstellen. Sie reglementieren, koordinieren und beaufsichtigen die Schüler:innen mal mehr, mal weniger. In den meisten Fällen übernehmen sie diese Funktion ganz selbstverständlich. Viele Bildner:innen greifen auf dieses Selbstverständnis gern zurück oder lassen die Lehrkräfte zumindest gewähren. Und natürlich kann das Wissen der Lehrkräfte um die Teilnehmenden, ihr Vorwissen, ihre Interessen

und sozialen Dynamiken von großem Vorteil für die pädagogisch Tätigen sein. Sehr große Gruppen können mit Hilfe der Lehrkräfte zudem besser beaufsichtigt werden, besonders wenn sie sich durch den Stadtraum oder eine Ausstellung bewegen. Ihre Anwesenheit macht kurzfristige Absprachen und eine inhaltliche Nachbereitung der Veranstaltung im Schulunterricht möglich. In Ausnahmefällen wird die Beteiligung begleitender Lehrkräfte von den pädagogisch Tätigen daher explizit erbeten. Das zeigt folgende Situation exemplarisch, in der die anwesenden Jugendlichen eine herausfordernde Gruppenarbeit durchführen sollen. Bei der Vorbereitung und Durchführung der Aufgabe ist es für die Bildner:in wichtig, dass die Gruppen eine Ansprechperson haben. Sie fordert die anwesende Lehrkraft daher auf:

„[...]darum möchte ich Sie bitten. Ich bin hier im Büro, das ist meine Station. Ihr [gemeint sind die Jugendlichen] könnt mich jederzeit ansprechen“, ergänzt sie.

Anschließend wird sich die pädagogisch Tätige in einen Nebenraum zurückziehen, in dem sie auch die Pausen und andere Gruppenarbeitsphasen verbringt und die Teilnehmenden der Aufsicht der Lehrkraft überlässt. Das Besondere an dieser Situation ist, dass der anwesenden Lehrer:in Raum gegeben bzw. zugewiesen wird, der nicht nur eine protokollarische Aufsichtsübernahme, sondern auch inhaltlich Beteiligung an der Vorbereitung und Durchführung der gestellten Aufgabe ermöglicht evtl. sogar einfordert. In einfachen Worten ausgedrückt, überlässt die pädagogisch Tätige der Lehrkraft das Feld. Der Nebenraum, in dem sich die Bildner:in häufig aufhält, schafft eine Art Barriere, welche die Teilnehmenden während des Verlaufs der mehrtägigen Zusammenarbeit davon abhalten wird, sie anzusprechen, wenn sie sich dorthin zurückzieht. Die Interaktion zwischen den Teilnehmenden und der Bildner:in wird hier grundsätzlich erschwert. Ihr Verhalten könnte als Desinteresse gelesen werden, was die Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen im schlimmsten Fall unterminiert. Die pädagogisch Tätige gibt damit professionelle Handlungsmöglichkeiten aus der Hand, die zur Etablierung und Erhaltung eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses zwischen ihr und den Jugendlichen essentiell wären. Viele Chancen, die ein mehrtägiges außerschulisches Setting bietet, werden vergeben: Ihr Mehrwert läge u. a. darin, einen Raum jenseits der (wertenden) Aufsicht einer Lehrkraft und von schulischen Verpflichtungen und Didaktiken zu etablieren, in dem die Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich zu öffnen und auch problematische Geschichtsbilder zu diskutieren. Hier hingegen heben sich die Unterschiede zwischen schulischer und außerschulischer beinahe Bildung auf.

Erstaunlich selten werden die Anwesenheit und die Interventionen von Lehrkräften im Rahmen der Bildungsveranstaltungen seitens der Bildner:innen explizit thematisiert. Die folgende Aussage ist die absolute Ausnahme:

„Hmm, ich würde mir auch die Abwesenheit von Lehrern in Programmzeiten wünschen. [...] die Gruppe verhält sich anders, wenn die Lehrer anwesend sind oder wenn die Lehrer nicht da sind.“

Dabei kommt es auf verschiedenen Ebenen in Bildungssettings nicht selten zu ungefragten Einmischungen seitens der Lehrkräfte. Die meisten Eingriffe ins pädagogische Geschehen laufen nebenbei ab: Lehrer:innen bewerten das von Teilnehmenden Gesagte und/oder verweisen auf Noten, die diese später dafür bekommen würden. Sie mischen sich in Gruppenbildungsprozesse ein, unterbrechen Interaktionen zwischen den Teilnehmenden, um eine:n Schüler:in zu maßregeln oder stellen Fragen an die pädagogisch Tätigen, deren Beantwortung sie für das verhandelte Thema als relevant erachten, um nur ein paar Beispiele zu nennen. In zwei der untersuchten Fälle des Forschungsprojektes *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* übernahmen Lehrer:innen allerdings sogar teilweise die Programmregie: Eine Lehrkraft lud bspw. eine Zeitzeug:in ins Bildungssetting ein und teilte dies der Bildner:in erst kurz vor der Veranstaltung mit. In einem anderen Fall hielt es die Lehrer:in für gewinnbringend, den Teilnehmenden spontan Musik vorzuspielen. Sie war der Auffassung, dass sich die Jugendlichen auf diese Weise besser in die Zeit und die Themen hineinversetzen konnten, welche im Workshop besprochen wurden. Auch das war nicht mit der Bildner:in abgesprochen. Die pädagogischen Fachkräfte lassen in beiden Fällen diese Interventionen geschehen und problematisieren sie auch im Nachhinein nicht von selbst. Dennoch können diese Einmischungen sehr herausfordernd sein: Sie binden Aufmerksamkeit, die eigentlich den Jugendlichen zu Teil werden sollte und stören das Interaktionsgeschehen mit der jeweiligen Gruppe. Damit gefährden sie den notwendigen Beziehungsaufbau zwischen Teilnehmenden und Bildner:innen, unterminieren auf diese Weise ein gelingendes Arbeitsbündnis und blockieren im schlimmsten Fall die Ziele des Bildungsangebotes (vgl. Brand et al. 2021: S. 52 f.). Die Interventionen belasten den Vertrauensaufbau besonders dann, wenn Lehrkräfte problematische Meinungen äußern oder zu vermittelnde Inhalte der pädagogisch Tätigen in Frage stellen.

Durch die Passivität der Bildner:innen, welche die Lehrkräfte häufig gewähren lassen, ihr Verhalten widerspruchslos hinnehmen und vereinzelt sogar unterstützen, entsteht der Eindruck eines Bündnisses zwischen Lehrkraft und Bildner:in. Der Umstand, dass im Gegensatz zu den Schüler:innen viele Lehrkräfte die Lernorte und die pädagogisch Tätigen dort bereits kennen, da häufig immer wieder dieselben Lehrkräfte die außerschulischen Angebote zur DDR-Vermittlung wahrnehmen, verstärkt diesen Eindruck noch. Das so entstehende Vermittlungsbündnis produziert Ausschlüsse: Ausgeschlossen werden die Jugendlichen, die auf das Verfahrenswissen, das Erfahrungswissen und das Fachwissen der anwesenden Erwachsenen nicht zugreifen können. Auf diese Weise verfestigt sich das ohnehin vorhandene asymmetrische Machtgefälle zwischen den anwesenden

Erwachsenen und den Teilnehmenden, was wiederum das außerschulische pädagogische Prinzip der flachen Hierarchien konterkariert. Potenziert wird diese Konstellation, wenn die begleitenden Lehrkräfte als implizite Zeitzeug:innen auftreten und mit vermeintlich authentischem Wissen aufwarten, das den Jugendlichen als nicht hinterfragbar erscheinen muss.

## **Selbstverständnis außerschulischer DDR-Vermittlungsarbeit stärken**

Hier sollten vorerst die Bedingungen sichtbar gemacht werden, die einen schulischen Rahmen um die außerschulischen Lernsettings legen – Verena Haug (2015: S. 282) hat hierfür den Begriff der „doppelten pädagogischen Rahmung“ etabliert. Schulische Logiken und Prinzipien finden sich in außerschulischen Bildungssettings auch auf der Ebene der Methoden und Verfahrensweisen, der Kommunikation und Interaktion mit den Teilnehmenden, sowie im Modus der Wissensvermittlung. Es ist auf all diesen Ebenen zu beobachten, dass sich das Attribut ‚außerschulisch‘ allzu oft auf den Lernort beschränkt und die pädagogischen Prinzipien nicht umfasst: Die Umsetzung der Bildungsveranstaltungen richtet sich häufig an formalen Vorbildern aus, schulische Settings werden reproduziert oder pädagogisch Tätige greifen zumindest auf diese zurück.

Die Verquickungen zwischen schulischer und außerschulischer Sphäre sind eine Tatsache, die aus dem empirischen Material des Forschungsprojektes abgeleitet werden kann. Häufig ist der Rückgriff auf die Schule sogar notwendig, um Teilnehmende für Bildungsangebote zu finden. Ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrer:innen und pädagogisch Tätigen ist grundsätzlich sehr gut. Inwiefern die schulischen Einflüsse belastend oder entlastend auf außerschulische Bildungsarbeit wirken, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Grundsätzlich hilft es jedoch zu fragen: Wann ist der Rückgriff auf die Schule und ihre Prinzipien hilfreich und wann behindert er? Dabei hilft es, das pädagogische Selbstverständnis zu klären und die Möglichkeiten, die außerschulische Settings bieten, zu kennen. Eine stärkere Abgrenzung zur Vermittlungsarbeit an Schulen kann dabei helfen, Selbstbewusstsein für die eigene Arbeit zu entwickeln. Für das Gelingen von Bildungsangeboten ist es unerlässlich, Ziele und Maßstäbe für die Arbeit am außerschulischen Lernort zu formulieren. Dies ist die Basis dafür, Erwartungen an Schulen und begleitende Lehrkräfte zu kommunizieren, Absprachen zu treffen und ggf. Probleme zu artikulieren.

Die große Chance non-formaler Bildungssettings liegt darin, die Teilnehmenden ins Zentrum des pädagogischen Geschehens zu stellen und sie an Bildungsprozessen zu beteiligen. Eine bewusste Abgrenzung zu schulischen Settings kann dabei helfen, ein gelingendes Arbeitsbündnis zwischen Teilnehmenden und Bild-

ner:innen zu etablieren, bei dem Notenzwang, Anwesenheitspflicht, die Bewertung durch anwesende Lehrkräfte und enge Zeitvorgaben keine Rolle spielen. Auf diese Weise kann die Attraktivität der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit für Jugendliche nur gewinnen.

## Literaturverzeichnis

- Brand, Alina/Johann, Tobias/Leistner, Alexander/Rehse, Aline/Roscher, Tobias/Walter, Elisa/Zimmermann, Eva (2021): DJI – Vierter Bericht: Modellprojekte zu GMF und Demokratiestärkung. Zwischenbericht 2018. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Hafenegger, Benno (2013): Außerschulische Jugendbildung. In: Ullrich Bauer (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 703–719.
- Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
- Plessow, Oliver (2015): „Außerschulisch“ – zur Bedeutung eines Begriffs aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Karpa, Dietrich/Overwien, Bernd/Plessow, Oliver (Hrsg.): Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung: Verlag Barbara Budrich, S. 17–32.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

# „Den Wert von Demokratie auch erkennen“ – Demokratievermittlung in der außerschulischen DDR-Bildung

Christina Schwarz

Im Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* wurden pädagogisch Tätige der außerschulischen DDR-Bildung u. a. zu den Zielen ihrer Bildungsformate befragt.<sup>1</sup> Die allermeisten von ihnen äußerten, dass Jugendliche etwas aus der DDR-Geschichte für die Gegenwart lernen sollen. Bei der Auswertung der Interviews wurde das Anliegen der Befragten deutlich, Geschichtsvermittlung und Demokratievermittlung miteinander verbinden zu wollen. In diesem Zusammenhang soll Geschichtsvermittlung einen Mehrwert für die Demokratievermittlung leisten. Die Annahme, die Auseinandersetzung mit dem Unrechtsstaat DDR würde zum Verständnis und zur Wertschätzung demokratischer Verhältnisse und Freiheiten in der Gegenwart beitragen, ist sehr weit verbreitet und gehört praktisch zum Selbstverständnis in großen Teilen des Praxisfeldes. Im folgenden Text soll zunächst näher auf dieses Anliegen der Demokratievermittlung an Orten der außerschulischen DDR-Bildung und auf die zugrunde liegenden Annahmen und Bedingungen eingegangen werden. Im Anschluss daran werden Herausforderungen bei der Umsetzung dieses Ziels erörtert und abschließend Anregungen für eine gelungene Umsetzung desselben aufgezeigt.

## Die DDR als ‚Negativfolie‘ – Einblicke ins Praxisfeld

Bei der Beschäftigung mit dem Praxisfeld der außerschulischen DDR-Vermittlung wird schnell deutlich, dass die Mehrzahl der Bildungsformate die DDR als Diktatur verhandelt. Zwar sind die Themen der Bildungsveranstaltungen, die im Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* untersucht wurden und werden, jeweils sehr unterschiedlich. Zu allermeist beziehen sich die Vermittlungsnarrative jedoch auf die Repressionsgeschichte der DDR: Politische Haft, Flucht, Grenzregime, Einparteien-Diktatur, das Ministerium für Staatssi-

---

1 Im Forschungsprojekt *Soziologie der außerschulischen Geschichtsvermittlung* wurden neben teilnehmenden Beobachtungen auch Interviews mit den pädagogisch Tätigen, die zuvor an der Durchführung der pädagogischen Bildungsangebote beteiligt waren bzw. diese geleitet haben, durchgeführt.

cherheit und seine Methoden, Umweltverschmutzung, die ideologische Durchdringung der Gesellschaft, wirtschaftlicher Niedergang – diese und andere Perspektiven sollen die DDR, aber auch die Gründe für ihr Scheitern anschaulich machen. Die Darstellung der Repressionsgeschichte spielt auch bei der DemokratiEVERMITTLUNG eine Schlüsselrolle: Diese erfolgt im Kontext der außerschulischen DDR-Bildung in vielen Fällen über einen Vergleich: Die nicht mehr existente DDR wird dem Heute gegenübergestellt. Sie dient dabei als negative Vergangenheit, vor deren Hintergrund sich die Gegenwart positiv abheben kann. Dieser Umstand wird nicht nur bei der Untersuchung der Bildungsveranstaltungen deutlich, er spiegelt sich auch in den Aussagen der interviewten Bildner:innen wider:

„Im Grunde genommen möchte ich denen [den Jugendlichen] gerne den Unterschied zwischen einem Rechts- und einem Unrechtsstaat darstellen; das ist mein Hauptanliegen.“<sup>2</sup>

Dieses Zitat zeigt exemplarisch, was für viele Vermittlungsangebote essentiell zu sein scheint: Bei der Gegenüberstellung von früher und heute kommt es vor allem auf die Betonung der Unterschiede an. 1989 markiert in Hinblick auf diesen Vergleich einen Übergang und wird als Erfolgsgeschichte vermittelt. Anhand der großen Demonstrationen im Herbst 1989, dem Mauerfall, der Wiedervereinigung, aber auch durch das Thematisieren des Engagements von Oppositionsgruppen oder von jugendlichem Widerstand lässt sich gut illustrieren, was einerseits abgelehnt und andererseits erkämpft und überwunden wurde. Martin Sabrow hat hierfür den Begriff des *Revolutionsgedächtnisses* bzw. der *Revolutionserinnerung* geprägt (vgl. u. a. Sabrow 2010: S. 17), das nach wie vor in der außerschulischen DDR-Bildung weit verbreitet ist. Der Vergleich bleibt dabei zumeist jedoch ein indirekter: Der Fokus der Bildungssettings liegt eindeutig auf der Darstellung der DDR, also der Vergangenheit. Die Gegenwart bleibt hingegen diffus. Aktuelle Bezugnahmen auf die DDR und Deutungskonkurrenzen spielen keine Rolle. Auch das Thema Demokratie ist nicht Gegenstand der Vermittlungsarbeit. Sie wird, wenn überhaupt, nur schlaglichtartig und abstrakt von den pädagogisch Tätigen ins Spiel gebracht, meist über das Anführen bestimmter demokratischer Werte, Freiheiten oder Rechte. Diese werden häufig als etwas Gegebenes, Statisches und Unverhandelbares eingeführt, wie in folgendem Zitat exemplarisch deutlich wird:

„Wir wollen natürlich betonen, welche Werte einfach jetzt da sind und die vorher nicht da waren oder welche Freiheiten.“

---

2 Die verwendeten Zitate wurden für diesen Aufsatz bereinigt bzw. geglättet, indem Füllwörter oder Wortabbrüche entfernt wurden. Auslassungen sind mit [...] markiert, Anmerkungen der Interviewerin stehen in eckigen Klammern.

Zugleich spielt die Wissensvermittlung in den Bildungsveranstaltungen prinzipiell eine bedeutende Rolle. Viele Bildner:innen legen den Fokus stark auf das Vermitteln von Inhalten zu den benannten Aspekten der DDR als Diktatur. Die fachliche Expertise auf diesem Gebiet ist bei ihnen dementsprechend sehr hoch. Gleichzeitig ist das Praxisfeld der außerschulischen DDR-Bildung ein suchendes und sich professionalisierendes Feld, das keineswegs blind den Logiken bloßer Wissensvermittlung und affirmativer Wissensaneignung folgt. Viele pädagogisch Tätige orientieren sich an didaktischen Prinzipien der politischen Bildung und versuchen diese in ihre Bildungsarbeit einzubeziehen (vgl. Schwarz: *Orientierung und Verunsicherung* in diesem Band): Zu nennen wären hier bspw. die Teilnehmendenorientierung und der Beutelsbacher Konsens. Wissensvermittlung und der Einsatz dieser didaktischen Prinzipien können dabei in einem Spannungsverhältnis stehen (vgl. Detjen 2013: S. 321 f.). Diese Spannung wird später im Text noch einmal thematisiert.

Der Geschichtsvermittlung wird prinzipiell ein positiver Effekt auf das Demokratieverständnis der Jugendlichen zugeschrieben. Die damit in Verbindung stehenden Erwartungen, die an die Jugendlichen gerichtet werden, sollen hier knapp beschrieben werden: Zunächst scheint es den pädagogisch Tätigen wichtig zu sein, dass die Jugendlichen anhand bestimmter Werte und Freiheiten den Unterschied zwischen einer Demokratie und einer Diktatur ausmachen können. Darüber hinaus sollen sie aber auch lernen, Demokratie wertzuschätzen und sich für diese zu engagieren:

„Ja, so ein Bewusstsein dafür schaffen, die Dinge selber zu hinterfragen, ist für mich ganz wichtig. [...] Den Wert von Demokratie auch erkennen, die Wichtigkeit wie das System heute ist und welche Freiheiten wir genießen. Die Dinge, die tagtäglich um uns rum sind, die sind Gewohnheit und wir wissen gar nicht die Wichtigkeit dahinter [...] Und deswegen ist es mir ganz wichtig, die [Jugendlichen] selber zum kritischen Denken anzuregen, Dinge um sich rum selber zu hinterfragen und eine Meinung vor allem auch zu bilden, dass die einfach lernen, sich selbst ne Meinung zu bilden und auch dafür einzustehen.“

Im Zitat wird das Ziel formuliert, eine Einstellungs- und Verhaltensänderung seitens der Jugendlichen erreichen zu wollen. Hier verbirgt sich die Annahme, dass die Heranwachsenden die *Wichtigkeit* demokratischer Werte und der Demokratie noch nicht erkannt haben und die richtige Haltung dazu erst noch finden müssen. Zugleich wird die Erwartung ausgedrückt, dass die Jugendlichen aus der Kenntnis der Geschichte heraus eine demokratische Haltung entwickeln und dafür die im Bildungssetting vermittelten Fakten auf spezifische Weise ausdeuten. Das Zitat nimmt auf eine Veranstaltung Bezug, die weder demokratische Strukturen und Prozesse noch aktuelle Deutungskonkurrenzen thematisierte. Das war in vielen der untersuchten Bildungsformate der Fall. Häufig wird angenommen, Demo-

kratielernen stelle sich beiläufig und selbstverständlich ein, wie auch im folgenden Interviewausschnitt beispielhaft deutlich wird:

„Grob umrissen können wir mal sagen, ist mein Hauptziel eigentlich immer Demokratieerziehung; die Quintessenz des ganzen Tages muss meines Erachtens nach eigentlich sein, die Schüler merken sie leben in einer Demokratie, sie haben in einer Demokratie unveräußerliche Rechte und es lohnt sich für diese Rechte auch zu kämpfen, dass man diese Rechte nicht als was Selbstverständliches ansieht.“

Das Wort *merken* macht die Erwartung deutlich, dass durch die Darstellung von Aspekten des DDR-Unrechts – in diesem Beispiel handelt es sich um ein Interview, das nach einer Veranstaltung in einer Gedenkstätte und ehemaligen Untersuchungshaft des MfS durchgeführt wurde – automatisch und quasi nebenbei etwas über Demokratie gelernt werden und Engagement für die Demokratie entstehen kann. Die positive Bewertung der heutigen Zeit wird in vielen anderen Fällen als logische Schlussfolgerung aus der Darstellung des Unrechtsstaatscharakters der DDR und als einzig folgerichtig interpretiert. Dieser Schlussfolgerungsprozess wird dabei den Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung überlassen. Er ist aber keineswegs garantiert, wie gezeigt werden wird.

## Bedingungen von Demokratievermittlung im Praxisfeld

Die Annahme, aus der DDR-Geschichte könne etwas für die Gegenwart gelernt werden, ist eine Art Funktionalisierung der Geschichte. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit im Sinne der Demokratievermittlung steht nicht für sich selbst, sondern aus ihr sollen sich Werte für die Gegenwart ableiten lassen. Dieser Mehrwert wird der Geschichte allerdings erst zugeschrieben: Nichts ist in der Vergangenheit geschehen, damit in der Gegenwart daraus gelernt werden kann. Dieses Vermittlungsverständnis steht in der Tradition der *Pädagogisierung von Geschichte*, wie sie in Bezug auf die Vermittlung der NS-Verbrechen und des Holocaust bereits beschrieben wurde (vgl. Meseth 2005). Im Praxisfeld der außerschulischen DDR-Bildung zeigt sich diese Herangehensweise zum einen in den Aussagen der pädagogisch Tätigen hinsichtlich ihrer Ziele. Zum anderen lassen sich diese Absichten aber auch auf übergeordneter Ebene finden und werden von dort quasi als Erwartungen an die Bildner:innen der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit herangetragen. Wie, das soll hier verdeutlicht werden.

Die übergroße Mehrzahl der institutionellen Träger im Praxisfeld sind Aufarbeitungsinstitutionen. Der Begriff Aufarbeitung folgt keiner allgemeingültigen Definition. Sie kann jedoch als „dauerhafter Auftrag zu Erinnerung“ verstanden werden (Sabrow: 2019: S. 15). In Bezug auf die DDR bedeutet Aufarbeitung, den Unrechtscharakter der DDR zu ergründen bzw. zu erforschen, an ihn zu erin-

nern und seine gesellschaftlichen Auswirkungen und Folgen sichtbar zu machen (ebd.). Dieser Auftrag wird in der Aufarbeitungslandschaft als bildungspolitische Aufgabe verstanden „und im gelingenden Fall immunisiert sie die Bürger der Gesellschaft gegen einen Rückfall in die diktatorische Ordnung“ (Sabrow 2019: S. 16). Damit möchte die DDR-Aufarbeitung einen Beitrag zur politischen Bildung bzw. zur Demokratievermittlung leisten. In Deutschland gibt es eine zentrale Einrichtung, die vom Bund mit der Erinnerung an die DDR beauftragt ist, die *Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur* (kurz: *Bundesstiftung Aufarbeitung*). Diese „befördert die Aufarbeitung der Ursachen, Geschichte und Folgen der Diktatur in SBZ und DDR und begleitet den Prozess der Deutschen Einheit“ (*Bundesstiftung Aufarbeitung* o. J.), wie es dem Stiftungsauftrag auf ihrer Website zu entnehmen ist. Als bundesunmittelbare Stiftung des öffentlichen Rechts spiegeln sich in ihrem Tätigkeitsprofil und ihrem Aufgabenbereich Erwartungen wider, die dem nationalen Selbstverständnis in puncto Erinnerungsarbeit und -kultur entsprechen. Auch Jugendbildung gehört zu ihren Aufgaben: Durch die Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Vergangenheit wird „ein wichtiger Beitrag zur Vermittlung demokratischer Werte geleistet“, wie sie schreibt (ebd.). Die *Bundesstiftung Aufarbeitung* arbeitet mit vielen Institutionen und Erinnerungsorten zusammen, bietet Fortbildungen für pädagogisch Tätige an, fördert (Bildungs-)Projekte, stellt Bildungsmaterialien zur Verfügung und anderes mehr. Sie ist eine Art Netzwerkknotenpunkt, der die historisch-politische Bildungsarbeit im Bereich DDR-Geschichte maßgeblich beeinflusst. Aufarbeitung kann in der außerschulischen DDR-Bildung daher als paradigmatische Klammer verstanden werden, auch wenn es sich insgesamt um ein sehr heterogenes pädagogisches Praxisfeld handelt, zu dem u. a. Gedenkstätten an ehemaligen Haftorten oder Grenzübergängen, Archive, Museen oder die Aufarbeitungsbeauftragten der Länder gehören.<sup>3</sup> Der Fokus auf die Aufarbeitung des DDR-Unrechts ist den meisten Bildungsträgern institutionell eingeschrieben. Dieser Umstand hat Einfluss auf die Vermittlungsarbeit. Der damit verbundene politische Bildungsauftrag birgt Erwartungen, deren Erfüllung höchst voraussetzungsvoll ist. Um das zu illustrieren, sollen im Folgenden die Bedingungen beschrieben werden, unter denen DDR-Geschichtsvermittlung stattfindet.

Hierfür möchte ich mich auf Verena Haug und Matthias Proske (2022) beziehen. Sie beschreiben die NS-Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten und Schulen als „vierstellige Formation“ (Proske/Haug 2022: S. 300). Ihre Darstellung ist auf die DDR-Bildung übertragbar, in deren Rahmen ebenfalls vier Faktoren

---

3 Abgesehen von diversen thematischen, regionalen und ortsspezifischen Zugriffen auf die DDR-Vergangenheit, haben die pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen verschiedene professionelle Hintergründe, sind die Institutionen unterschiedlich finanziell und personell ausgestattet, erreichen je nach Lage unterschiedlich viele Besucher:innen und bieten entsprechend ihrer Ressourcenausstattung sehr verschieden ambitionierte Bildungsprogramme an.

eine entscheidende Rolle spielen. Die beiden Autor:innen nennen diesbezüglich zunächst das „kulturelle Gedächtnis der Nation“ (ebd.): Damit ist das erinnerungskulturelle Selbstverständnis der Bundesrepublik gemeint, welches die Art des öffentlichen Gedenkens, aber auch den Zweck von Erinnerungsarbeit – in diesem Fall die Demokratievermittlung durch die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte – umfasst. Im Falle der außerschulischen DDR-Bildung ist der Aufarbeitungstenor sehr stark. Das wird zum einen bspw. durch die Fokussierung der *Bundesstiftung Aufarbeitung* auf die Staatsverbrechen der DDR deutlich.<sup>4</sup> Das zeigt sich zum anderen dadurch, wie an das Ende der DDR erinnert wird: 1989 wird als Erfolgsgeschichte erzählt. Die Narrative von Einheit und Freiheit sind besonders wirkmächtig (vgl. Ganzenmüller in diesem Band). Ein zweiter Faktor sind die „pädagogischen Programme und Konzepte“ der Vermittlungsträger (Proske/Haug 2022: S. 300): Hier lassen sich die Anliegen und Methoden der jeweiligen und z. T. sehr verschiedenen Aufarbeitungsinstitutionen zuordnen. Als dritte Komponente werden das „Vorwissen und die Geschichtsbilder“ aller am pädagogischen Geschehen Beteiligten angeführt (ebd.): Hierzu zählen die Prägungen und Deutungen der Jugendlichen, der pädagogisch Tätigen und in der außerschulischen Bildung auch die der begleitenden Lehrkräfte. Beeinflusst werden diese durch biografische oder familienbiografische Erzählungen und Erfahrungen, durch die Popkultur oder andere mediale Bezugnahmen. Hier hat aber auch der schulische Unterricht einen Einfluss, sowie öffentliche Gedenkrituale, die beide ebenfalls Wissensbausteine liefern (können). Dieses Vorwissen kann sehr unterschiedlich ausfallen. Bei der wertorientierten Vermittlung von Geschichte ist es allerdings unbedingt mit einzubeziehen, da das Vorwissen der Jugendlichen wie ein Filter wirkt, durch den Geschichte gelernt und angeeignet wird (vgl. Köster 2013). Und zu guter Letzt spielen laut Proske und Haug die Aushandlungen im Vermittlungsgeschehen eine entscheidende Rolle: Die Interaktionen in den Bildungsveranstaltungen sind niemals linear oder vorhersehbar, sondern „eigensinnig“ (Proske/Haug 2022: S. 300): Dieser vierte Aspekt wird durch die vorangegangenen Komponenten bedingt. Die Ziele der Vermittlungsarbeit und die damit verbundenen Erwartungen beeinflussen den Vermittlungsprozess genauso wie Methoden und Kontexte der pädagogischen Arbeit und das Vorwissen aller Beteiligten. Damit sind die Bildungsveranstaltungen eine „Schnittstelle zwischen [...] den oft hochambitionierten erinnerungspädagogischen Anstrengungen und den eigensinnigen Aneignungen dieser *settings* [sic] durch die Heranwachsenden“ (Proske/Haug 2022: S. 301). Eigensinn kann dann heißen, dass in pädagogischen Prozessen, bei denen etwas – bspw. der

---

4 Der Text von Carola S. Rudnick *Entwicklung der Aufarbeitungslandschaft seit den 90er Jahren* beschreibt die Hintergründe und Entwicklungen, die zum erinnerungskulturellen Selbstverständnis der Bundesrepublik in Hinblick auf die DDR beigetragen haben, eingehend (vgl. Rudnick in diesem Band).

Wert von Demokratie – *nebenbei* und *selbstverständlich* gelernt werden soll, alles Mögliche gelernt wird und unterschwellig nicht sichtbare Dissonanzen be- bzw. entstehen, die nicht aufgelöst werden können.

## Demokratievermittlung als Herausforderung

Aus den vier eben beschriebenen Bedingungen der Bildungsarbeit ergeben sich spezifische Herausforderungen für die pädagogische Praxis, soll Demokratievermittlung durch die Auseinandersetzung mit der DDR gelingen.

Zunächst sind die DDR-Vergangenheit bzw. die Geschehnisse 1989 und ihre Bedeutung für die Gegenwart höchst umstrittene Sujets. Einen Erinnerungskonsens – vergleichbar mit dem zum Nationalsozialismus – gibt es nicht und so ist es unmöglich, von der einen DDR-Geschichte zu sprechen. Die Pluralität und Vielstimmigkeit der Erinnerungskultur ist Gegenstand zahlreicher Texte in diesem Praxisbuch (vgl. u. a. Handro und Lux in diesem Band). Martin Sabrow beschreibt das Nebeneinander verschiedener gesellschaftlicher Erinnerungsformationen mit seiner Unterscheidung zwischen *Revolutions-*, *Wende-* und *Anschlussgedächtnis* (vgl. Sabrow 2010). Vor allem in den letzten Jahren kam es immer wieder zu populistischen Vereinnahmungen der DDR-Geschichte und 1989, bspw. durch die AfD. Das in diesen und anderen Zusammenhängen verwendete *Widerstandsnarrativ*, das gegenwärtige politische Verhältnisse z. T. mit denen der DDR gleichsetzt, wurde von Greta Hartmann und Alexander Leistner beschrieben (Hartmann/Leistner 2019). Zugleich deuten sich in den vergangenen Jahren Öffnungen und Verschiebungen hin zu bisher marginalisierten Perspektiven und neuen Fragestellungen an die Vergangenheit an (vgl. u. a. Lierke/Perinelli 2020; Banditt/Jenke/Lange 2023). Das nationale Erinnern schien zunächst eher uneindrückt von dieser Heterogenität: Es wirkte lange Zeit sehr vereindeutigend und bediente vor allem Narrative von Einheit und Freiheit (vgl. Ganzenmüller in diesem Band). Das hatte und hat Auswirkungen auf das Bildungsangebot der Träger außerschulischer DDR-Geschichtsvermittlung, deren Arbeit von öffentlichen Geldern abhängig ist und die zugleich diese dominanten Meistererzählungen stütz(t)en und reproduzier(t)en. Die erinnerungskulturelle Vielstimmigkeit sickert hier in den letzten Jahren langsam, aber keineswegs flächendeckend ein. Und so kommt es im Praxisfeld zu einer Gleichzeitigkeit der relativ starren, sich langsam wandelnden Modi des nationalen Erinnerns von Freiheit und Einheit bzw. der Fokussierung der Aufarbeitungsinstitutionen auf die DDR als Unrechtsstaat einerseits und der Pluralität und Dynamik der erinnerungskulturellen Landschaft andererseits, die vor allem von außen an die Bildungsträger herangetragen werden. Die Heterogenität des Erinnerns an die DDR wirkt sich aber auch auf die Geschichtsbilder der Akteur:innen aus, die diese als Vorwissen und Deutungshorizonte in die Veranstaltungen einbringen. Seitens der jugendlichen

Adressat:innen der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung dürften sich bspw. die Fragen ausdifferenzieren, die sie an die Vergangenheit stellen. Die Zwecke und Anliegen der Bildungseinrichtungen geben zumeist jedoch den Rahmen vor, in dem (inhaltliche) Aushandlungen möglich sind. Das sind Faktoren, die Dissonanzen im Bildungssetting auslösen können und Problematiken, die eine entscheidende Rolle spielen, wird das Bildungssetting als *vierstellige Formation* ernst genommen.

Eine der größten Herausforderungen für die pädagogisch Tätigen der außerschulischen DDR-Bildung dürfte vor diesem Hintergrund das Spannungsverhältnis zwischen den Programmatiken ortsspezifischer Geschichtsvermittlung und der Demokratievermittlung an sich darstellen. Für die Bildner:innen scheint die verbindliche Vermittlung von Wissen ein entscheidender Baustein der Bildungsangebote zu sein. Das Anliegen, möglichst viele Inhalte in kurzer Zeit lehren zu wollen, strukturiert inputlastige Formate. Dabei entstehen soziale Situationen mit einer starken Präsenz der pädagogisch Tätigen. Die Teilnehmenden werden in diesen Interaktionen häufig quasi unsichtbar und das wichtige Prinzip der *Teilnehmendenorientierung* wird vernachlässigt.<sup>5</sup> Diese Spannung wurde bereits für die Demokratievermittlung an NS-Gedenkstätten beschrieben, was im Projektbericht *Aus Geschichte Lernen*<sup>6</sup> nachgelesen werden kann (vgl. Haug/Thimm 2007). Ein Befund dieses Projektes war es, dass die Demokratievermittlung an NS-Gedenkstätten weniger durch eine inhaltliche Aufstockung des Vermittlungsrepertoires und einem *Lernen über Demokratie* gelingen kann, als vielmehr durch eine Demokratisierung der Vermittlungssettings selbst. Daraus folgte die zentrale Empfehlung, den gedenkstättenpezifischen Fokus auf die Wissensvermittlung zugunsten einer stärkeren Orientierung in Richtung politikdidaktischer Prinzipien (v. a. in Richtung Teilnehmendenorientierung) zu verschieben bzw. auszutarieren (vgl. Scheurich/Kößler 2007). Das kann auf die außerschulische DDR-Bildung übertragen werden. Dazu ist viel Offenheit notwendig, um inhaltlich und methodisch flexibel auf die Teilnehmenden und die Erfordernisse

---

5 Was das Prinzip der Teilnehmendenorientierung konkret ausmacht, wie es in der außerschulischen DDR-Bildung Anwendung findet und in welchem Verhältnis es zur Wissensvermittlung steht, kann im entsprechenden Kapitel im Text *Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien in der außerschulischen DDR-Bildung* nachgelesen werden (vgl. Schwarz in diesem Band).

6 Die Projektdokumentation *Aus Geschichte lernen* des Jugendgästehauses Dachau (heute *Max Mannheimer Studienzentrum*) aus dem Jahr 2007 macht dies für die Vermittlungsarbeit an NS-Gedenkstätten deutlich. Die Befunde zum Demokratielernen sind zum Teil auch für die außerschulische DDR-Geschichtsvermittlung relevant. Hier gilt es jedoch zu bedenken, dass sich nur ein Teil der außerschulischen Lernorte zur DDR-Geschichte an Gedenkstätten befindet, und dass die DDR-Gedenkstätten einen wesentlich anderen Charakter haben als die der NS-Verbrechen. Aus dem Projekt *Aus Geschichte lernen* ist später die Publikation *Verunsichernde Orte* hervorgegangen, die sich den pädagogischen Herausforderungen des Demokratielernens an NS-Gedenkstätten widmet (Thimm/Kößler/Ulrich 2010).

der konkreten Bildungsveranstaltung eingehen zu können. Ab einer gewissen Gruppengröße und Zeitbegrenzung ist dies nicht mehr zu leisten. Auch eine (selbst-)reflexive Haltung der pädagogisch Tätigen und der Institutionen, in denen sie arbeiten, ist für diese Art der Demokratievermittlungsarbeit notwendig. Das würde für die Träger der außerschulischen DDR-Bildung bedeuten, das Selbstverständnis als Wissensvermittlungsinstanz ein Stück weit aufzugeben, ohne fundierte geschichtliche Inhalte in der Bildungsarbeit zu vernachlässigen – ein herausfordernder Balanceakt.

Es wird nicht immer möglich sein, das Vorwissen aller Teilnehmenden in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Dies gilt insbesondere für die Kurzzeitveranstaltungen der außerschulischen DDR-Vermittlung, bei denen sich die Bildner:innen innerhalb kürzester Zeit auf immer wieder ‚neue Gesichter‘ einstellen müssen. Zugleich ist es fatal, dieses gänzlich zu ignorieren, denn das Vorwissen prägt nicht nur die Geschichtsbilder, sondern birgt in sich auch Wert- und Demokratievorstellungen.<sup>7</sup> So kann kein Konsens darüber vorausgesetzt werden, welche Rolle die DDR demokratiegeschichtlich spielt (vgl. Klausmeier in diesem Band). Beim Erreichen pädagogischer Ziele ist es darüber hinaus – wie oben bereits angesprochen – unabdingbar, das Mitwirken, den Konstruktionsprozess beim Herstellen von Wissen seitens der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Vorannahmen zu bedenken und in den Bildungsprozess einzubeziehen. Diese Überzeugung hat sich auch in der Geschichtsdidaktik durchgesetzt (vgl. Thünemann 2022: S. 290). In Anbetracht dessen wirkt das Ziel, über die Auseinandersetzung mit Geschichte die demokratischen Wertvorstellungen der Jugendlichen in der Gegenwart zu beeinflussen, sehr ambitioniert und zugleich fragil. Die größte Herausforderung ist es hierbei, die Diskrepanz zwischen den konkreten Vermittlungszielen und den eigensinnigen Aneignungsweisen der Jugendlichen zu überbrücken oder sie zumindest zu minimieren. Doch wie kann das gelingen? Diese Frage berührt eine Grundspannung im Feld der außerschulischen DDR-Bildung, die nicht endgültig auflösbar ist. Werner Helsper nennt diese Spannung Ungewissheitsantinomie (Helsper 2016: S. 55): Die pädagogisch Tätigen müssen damit umgehen, dass sie nicht wissen, was Jugendliche am Ende einer Bildungsveranstaltung konkret mitnehmen, wie sie das vermittelte Wissen vor dem Hintergrund ihrer Annahmen und Einstellungen ausdeuten und für sich (lebensweltlich) in Anspruch nehmen. Dies gilt für die historischen Inhalte, aber auch für die demokratischen Werte, die vermittelt werden sollen. Dieser Ungewissheit zu begegnen, indem die DDR als abschreckendes Negativbeispiel vorgeführt wird, ist jedoch nicht unproblema-

---

7 Wie wichtig es ist, diese Prägungen und Vorstellungen zu beachten, wenn es darum geht sich aktiv für die Demokratie zu engagieren, wird ergänzend auch im Text *Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien in der außerschulischen DDR-Bildung* besprochen – hier vor allem im Abschnitt zur *Handlungsorientierung* (vgl. Schwarz in diesem Band).

tisch: Auf diese Weise werden nicht selten die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens verletzt – bspw. dann, wenn durch starke Emotionalisierungen das Überwältigungsverbot oder durch einseitige Deutungsangebote das Kontroversitätsgebot außer Acht gelassen werden (vgl. Schwarz: *Orientierung und Verunsicherung* in diesem Band). Das Vorhaben Demokratie an Orten der außerschulischen DDR-Bildung zu vermitteln, ist damit ein höchst voraussetzungsvolles Unterfangen.

Gerade die lebensweltlichen Vorstellungen davon, was Demokratie bedeutet, können zudem sehr verschieden sein und es ist möglich, dass demokratische Werte nicht von allen beteiligten Akteur:innen im Bildungssetting geteilt werden. Deutlich wird dies über konkrete Äußerungen. Einstellungsmuster sind aber auch unterschwellig wirksam und prägen so das Miteinander vor Ort. Die große Herausforderung für die pädagogisch Tätigen besteht darin, Dissonanzen, die möglicherweise auftreten, zu moderieren. Sollen die Bildungssettings selbst demokratisiert werden, wirkt sich dies so auch auf die methodische Umsetzung der Bildungsvorhaben und die Umgangsweisen vor Ort aus (vgl. Schellenberg 2017). Im Zuge dessen verschiebt sich das Tätigkeitsprofil der Bildner:innen, die nun weniger als Wissensvermittler:innen gefragt sind, sondern mehr in einer Rolle als Moderator:innen.

## **Wie kann Demokratievermittlung durch Geschichtsvermittlung gelingen? – Anregungen für die Bildungspraxis**

Bei der Umsetzung außerschulischer DDR-Geschichtsvermittlung, die sich zugleich als Demokratievermittlung versteht, hilft es, die Bedingungen und Herausforderungen dieses Vorhabens immer wieder zu reflektieren. Die folgenden Punkte können dazu einige Impulse geben:

1. *Welche konkreten Ziele sollen mit einer Bildungsveranstaltung in puncto Demokratievermittlung erreicht werden? Und warum?*

Demokratievermittlung scheint ein implizites Bildungsziel zu sein, das oft als solches nicht explizit benannt wird. Dennoch ist es vielen pädagogisch Tätigen wichtig, einen demokratischen Mehrwert mit Hilfe ihrer Bildungsveranstaltungen zu leisten. Zugleich wird dies als Erwartung an die außerschulischen Einrichtungen der DDR-Vermittlungsarbeit herangetragen. Sich eigener Zielstellungen und Motivlagen bewusst zu sein, ist ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einer gelungenen Bildungsveranstaltung. Die Reflexion über die eigenen Möglichkeiten, ortsspezifischen Perspektiven und Vorhaben hilft zudem dabei, externe Erwartungen aufzufangen und ggf. auch zurückzuweisen. Dabei ist es hilfreich im Team zu erörtern, welche Rolle Demokratievermittlung im Rahmen der eigenen Bildungsangebote spielen soll und wie diese umgesetzt werden kann. Institutionelle Prägungen, persönliche Perspektiven

und Anliegen zu reflektieren, hilft versteckte Agenden und die damit verbundenen Erwartungen an die Teilnehmenden ins Bewusstsein zu rufen.

In einem nächsten Schritt kann dann überlegt werden, ob diese Erwartungen realistisch sind. Dabei ist es wichtig, die oben aufgezeigten Herausforderungen mit zu bedenken. Im Sinne demokratisierter Vermittlungssettings ist es darüber hinaus unerlässlich, transparent mit den eigenen Zielen und Motiven umzugehen.

2. *Welche Erwartungen werden an die Teilnehmenden gerichtet und können sie diese erfüllen?*

Die Erwartung vieler pädagogisch Tätiger der außerschulischen DDR-Bildungsarbeit scheint es zu sein, dass über die Beschäftigung mit der Diktatur-Geschichte nicht nur beiläufig etwas über die Demokratie als solcher gelernt werden kann, sondern auch ein *Lernen für Demokratie* erfolgt, dass die Jugendlichen also eine demokratische Haltung entwickeln und sich in der Gegenwart für die Demokratie einsetzen. Doch ist dieses Ziel vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Bedingungen für die Aneignungsweisen von Vermittlungsinhalten realistisch? Reflektiert werden könnte in diesem Zusammenhang die Frage, warum erwartet wird, dass aus der Beschäftigung mit der DDR etwas so eindeutig Positives über und für die Demokratie gelernt werden muss. Setzt das nicht voraus, dass demokratische Werte bereits vor der Bildungsveranstaltung von allen geteilt und als positiv befunden werden (müssen)? Was ließe sich dann aber in puncto Demokratievermittlung über die Beschäftigung mit der DDR-Geschichte Neues hinzufügen? Zu fragen wäre außerdem, mit welcher Haltung den Jugendlichen begegnet wird. Unterstelle ich ihnen ein noch unzureichend ausgeprägtes Demokratieverständnis? Auf diese Weise wäre die Erwartung einer wünschenswerten Verhaltensänderung zu erklären. Aber wird diese Vorstellung den Heranwachsenden gerecht? Was kann ich als Bildner:in eigentlich über die Teilnehmenden meiner Bildungsangebote wissen und was unterstelle ich ihnen?

Im Text *Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien in der außerschulischen DDR-Bildung* wird dezidiert darauf eingegangen, was es bedeutet, die Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip ernst zu nehmen (vgl. Schwarz in diesem Band): Hier wird erörtert, inwiefern die Auseinandersetzung mit Geschichte handlungsmotivierend sein kann. Elementar für die Bildungsarbeit ist es dafür, das Vorwissen und die (Wert-)Vorstellungen der Jugendlichen sowie aktuelle Bezugnahmen auf die DDR in ihrer Vielstimmigkeit einzubeziehen. Nur unter dieser Voraussetzung können die Teilnehmenden dazu befähigt werden, die „politische Lage im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen [sic]“ (Wehling 1977: S. 179). Die Orientierung an diesem didaktischen Prinzip des Beutelsbacher Konsens garantiert jedoch noch nicht, dass sich die Erwartungen pädagogisch Tätiger in jedem Fall erfüllen.

### 3. *Welche Inhalte eignen sich zur Demokratievermittlung?*

Bei der Planung von Bildungsveranstaltungen ist es natürlich notwendig, über Inhalte und Methoden nachzudenken, mit denen die gesteckten Ziele erreicht werden sollen. Angesichts der Heterogenität des Praxisfeldes der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit, die an sehr unterschiedlichen Orten stattfindet, ist es in Bezug auf die Inhalte unmöglich, eine allgemeingültige Rezeptur zu finden. Die Vermittlungsangebote haben ortsspezifische Zugänge zur DDR-Vergangenheit: Das sind in ehemaligen MfS-Haftanstalten andere, als in Archiven der Bürgerbewegungen oder in Grenz Museen. Vor diesen Hintergründen ist es entscheidend zu überlegen, welche Inhalte vor Ort eigentlich befragt werden können. Dies gilt auch hinsichtlich der Demokratievermittlung. An ehemaligen Untersuchungshaftanstalten des MfS steht bspw. der Repressionsapparat der DDR im Vordergrund. Hier stellt sich konkret die Frage, wie sich die vorhandenen Orte, Ausstellungen, Exponate und Objekte mit aktuellen Aspekten über Funktionsweisen und Formen der Demokratie verbinden lassen und was daraus über die Demokratie heute gelernt werden kann (vgl. Schellenberg 2017: S. 12). Wichtig ist es dabei zu bedenken, dass die jeweiligen ortsspezifischen Zugänge beschränkt sind: In der ehemaligen Untersuchungshaftanstalt lässt sich bspw. – zumindest in Kurzzeitveranstaltungen – wenig über Umweltpolitik (in der DDR) lernen. Zugleich sollte auch die Wirkung des Ortes, der Ausstellungsobjekte und -narrative bei der (Demokratie-)Vermittlung mitbedacht werden, denn durch diese wird die Aneignung und Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten beeinflusst und geprägt. Möchte sich DDR-Geschichtvermittlung auch als Demokratievermittlung verstanden wissen, stehen die pädagogisch Tätigen insgesamt vor der Herausforderung, das Thema Demokratie expliziter in die Bildungsarbeit einzubeziehen und es weniger als Nebenprodukt der Beschäftigung mit der DDR zu begreifen. Im bereits erwähnten Projekt zur Demokratievermittlung an NS-Gedenkstätten war ein zentraler Befund, dass es wenig Sinn ergibt, Aspekte der Demokratievermittlung auf die ortsspezifischen Inhalte quasi aufzustocken (vgl. Scheurich/Kößler 2007: S. 39). An den sehr heterogenen Orten der DDR-Bildung sollte es m. E. aber möglich sein, über die Einbindung gegenwärtiger Demokratiedebatten und Deutungskonkurrenzen in Bezug auf die DDR noch einmal sehr individuell nachzudenken. Einfache Analogiebildungen zur Gegenwart sind insgesamt jedoch eher hinderlich als hilfreich.

### 4. *Welches methodische Vorgehen hilft Demokratie zu vermitteln?*

Je nach Gruppe, Ort, Thema und zeitlichem Umfang bieten sich sehr verschiedene methodische Verfahrensweisen und Methodenkombinationen an. In Hinblick auf Potenziale der Demokratievermittlung stellt sich ganz grundsätzlich die Frage, wie Heranwachsende die Bildungssettings selbst als demokratisch erleben können. Die DDR-Vermittlungsarbeit kann hier

von den Erfahrungen aus dem NS-Gedenkstättenbereich profitieren: Die größten Potenziale für das Demokratielernen an NS-Gedenkstätten eröffnen sich im *Lernen durch Demokratie* (vgl. Thimm/Haug 2007). Dementsprechend geht es darum, Lernsettings selbst zu demokratisieren. Hier hilft es sich die Potenziale und Prinzipien außerschulischer Bildungsarbeit vor Augen zu führen (vgl. Schwarz: *Zwischen den Stühlen* in diesem Band): Beim Abbauen von Hierarchien und der Demokratisierung von Bildungssettings helfen Freiwilligkeit, Partizipation und Ergebnisoffenheit genauso wie Transparenz und die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens (vgl. Schwarz: *Orientierung und Verunsicherung* in diesem Band). Das bestehende Spannungsverhältnis zwischen Inhaltsvermittlung und diesen Prinzipien sollte zukünftig stärker zugunsten der Interessen und Fragen der Teilnehmenden aufgelöst werden.

5. *Welches Verständnis von Geschichtsvermittlung kommt zum Tragen und was folgt daraus für die Demokratievermittlung?*

Die Frage nach den geeigneten Inhalten für die Demokratievermittlung zieht eine weitere Frage nach sich: Was kann eigentlich genau aus der Geschichte gelernt werden? Hier könnte man erwidern: Das kommt ganz auf die Fragen an, die an die Vergangenheit gestellt werden. Es hilft sich immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, dass sich diese Fragen im Laufe der Zeit ändern, bspw. vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Die Vergangenheit ist nicht zu fassen, nicht abbildbar, hyperkomplex. Geschichte ist unser Fenster in die Vergangenheit: Sie ist abhängig von unseren Fragen und Perspektiven, niemals vollständig, immer abstrakt und begrenzt. Es ist nicht (nur) so, dass sich aus der Vergangenheit Schlüsse für die Gegenwart fassen lassen. Die Geschichte gibt auch Auskunft über gegenwärtige Fragestellungen und Bedürfnisse. An jedem Ort der außerschulischen DDR-Bildung werden spezifische Fragen an die Vergangenheit gestellt und auf diese Weise Geschichte konstruiert. Es lohnt sich, die eigene Perspektive immer mal wieder zu reflektieren, um Geschichte nicht als *die* Vergangenheit darzustellen. So kann auch der Erwartung entgegen getreten werden, durch Besuche an außerschulischen Lernorten ließe sich etwas Handfestes und Unumstößliches für die Gegenwart und Zukunft lernen.

Und was kann aus der Geschichte für die Demokratie, für demokratische Haltungen und Verhaltensweisen gelernt werden? Diese Frage hängt eng mit der vorangegangenen zusammen: Auch sie ist an die Perspektive gebunden, die auf die DDR gerichtet wird. Soll die DDR als solche Mittel zum Demokratielernen sein, muss ihr eine Bewertung gegeben werden, von der keineswegs unterstellt werden kann, dass sie von allen, in jedem Punkt und zu jeder Zeit geteilt wird und damit konsensfähig ist. Insofern ist es wichtig, immer wieder zu fragen, wie Demokratielernen in Form politischer Bildung an Orten der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung realisiert werden kann – auch und gerade dann, wenn dieser vermeintliche Konsens nicht geteilt wird.

Und schließlich ist auch zu hinterfragen, welches Demokratiebild vermittelt werden soll: Demokratie als Gesellschaftsform ist vielschichtig und demokratische Prozesse nicht frei von Widersprüchen, Reibungen, Enttäuschungen, Ambiguitäten und Ambivalenzen. Diese Aspekte zu thematisieren und zu debattieren, beugt einem unkritischen Gegenwartsverständnis vor, benötigt allerdings auch spezifisches Knowhow in politischer Bildung.

## Schlussbemerkungen

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Diskrepanz zwischen den Aneignungserwartungen seitens der Vermittelnden und den eigensinnigen Aneignungen der Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen nicht vollständig überbrückt werden kann. Was Jugendliche aus den vermittelnden Inhalten mitnehmen und wie sie diese ausdeuten, ist nicht hundertprozentig vorherzubestimmen. Dieser Umstand kann aber mitgedacht und verringert werden. So könnten pädagogisch Tätige bspw. beim Vorwissen der Jugendlichen und ihren lebensweltlichen Zugängen zu historischem Wissen über die DDR ansetzen. Die DDR ist Teil einer sehr dynamischen Erinnerungskultur. Sie wird von vielen Menschen noch konkret, aber auch kontrovers erinnert. Die DDR-Geschichte kann vor dem Hintergrund dieser Dynamik nicht nur als Vergangenheit, sondern muss als fester Bestandteil der Debatten in der Gegenwart vermittelt werden. Das ist besonders herausfordernd. Durch Filme, Comics, Familiengespräche, in der Schule, durch Nachrichten oder politische Bezugnahmen werden Geschichtsbilder geprägt. Dieses Vorwissen der Jugendlichen in Bildungssettings einzubeziehen, ist eine große Chance. Erwartungen und Fragen, die Teilnehmende in Bildungsveranstaltungen einbringen, können Ziele und Methoden von Vermittlungsvorhaben und pädagogischen Programmen beeinflussen und auch in Frage stellen. Hier braucht es Offenheit und Flexibilität. Oft ist in Kurzzeitveranstaltungen dafür wenig Raum und Zeit. Daraus ergeben sich große, beinahe unlösbare Herausforderungen, denen sich die pädagogisch Tätigen im Alltag stellen müssen.

Die aufgezeigten Impulse für einen professionellen Umgang mit dem Anliegen der Demokratievermittlung an Orten der außerschulischen DDR-Bildung können unter den derzeitigen Bedingungen nicht von den pädagogisch Tätigen allein umgesetzt werden. Hier braucht es ein Umdenken auf übergeordneter Ebene, Qualifizierungsmöglichkeiten, Austausch mit pädagogisch Tätigen in benachbarten Praxisfeldern und insgesamt mehr Ressourcen – an Raum, Zeit und Personal.

## Literatur

- Banditt, Christopher / Jenke, Nadine / Lange, Sophie (Hrsg.) (2023): DDR im Plural: Ostdeutsche Vergangenheiten und ihre Gegenwart. Berlin: Metropol-Verlag.
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (o. J.): Stiftungsauftrag. [www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/stiftung/stiftungsauftrag](http://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/stiftung/stiftungsauftrag) (Abfrage: 24.09.2023).
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: De Gruyter.
- Hartmann, Greta / Leistner, Alexander (2019): Umkämpftes Erbe. Zur Aktualität von „1989“ als Widerstandserzählung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2019 (1), S. 18–24.
- Haug, Verena / Thimm, Barbara (Hrsg.) (2007): Projektdokumentation. Aus Geschichte lernen? Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive. Jugendgästehaus Dachau.
- Köster, Manuel (2013): Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft. Berlin; Münster: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, 11).
- Lierke, Lydia / Perinelli, Massimo (Hrsg.) (2020): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien. 4).
- Proske, Matthias / Haug, Verena (2023): Das moralpädagogische Projekt „Aus der Geschichte lernen“ und die Gedenkstättenpädagogik. Kontexte, Wirkungen, Risiken. In: Knigge, Volkhard (Hrsg.): Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft. Unter Mitarbeit von Ulrike Löffler. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 296–308.
- Sabrow, Martin (2010): Wem gehört „1989“? In: Ders. (Hrsg.): Bewältigte Diktaturvergangenheit? 20 Jahre DDR-Aufarbeitung. Leipzig: AVA (12), S. 9–20.
- Sabrow, Martin (2019): Zeitgeschichte als Aufarbeitung. In: Totalitarianism and Democracy 16 (1), S. 11–25.
- Schellenberg, Martin (2017): Demokratielernen durch Geschichtsvermittlung in Gedenkstätten zur Geschichte der SBZ und DDR. In: Engelhardt, Kerstin / Hilliger, Silvana / König, Frank (Hrsg.): Kontroverse Geschichte(n) – Pädagogik an Lernorten zur SBZ und DDR. Eine Handreichung. Berlin, S. 11–15.
- Scheurich, Imke / Kößler, Gottfried (2007): Thesen zu Projektende. „Gedenkstättenpädagogik und Demokratiebildung“. Vortrag im Rahmen des Fachtreffens (24.–26.11.2006) im Jugendgästehaus Dachau. In: Haug, Verena / Thimm, Barbara (Hrsg.): Projektdokumentation. Aus Geschichte lernen? Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive. Jugendgästehaus Dachau.
- Thimm, Barbara / Kößler, Gottfried / Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt / M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Thünemann, Holger (2022): Lernen aus der Geschichte? Überlegungen zur historischen Auseinandersetzung mit NS-Vergangenheit und Holocaust. In: Knigge, Volkhard (Hrsg.): Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft. Unter Mitarbeit von Ulrike Löffler. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 286–295.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173–184.

# Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen: Anforderungen und Herausforderungen

Christian Ernst

Zeitzeug:innen prägen seit 1989/90 die Aufarbeitung und Vermittlung der Geschichte der SED-Diktatur maßgeblich mit und erfreuen sich in Bildungskontexten anhaltender Beliebtheit. Das an die *Gedenkstätte Hohenschönhausen* angegliederte *DDR-Zeitzeugenportal* verspricht „Geschichte hautnah“ zu erleben, in den Berichten der Zeitzeug:innen werde „der Alltag in der DDR lebendig“ und der „Unterschied zwischen Demokratie und Diktatur“ begreifbar. „DDR-Zeitzeugen“ sind der Homepage zufolge „Oppositionelle, Fluchthelfer, Angehörige von Grenztoten, politische Gefangene“, die „aus erster Hand“ über das „kommunistische System“ (*ddr-zeitzeuge.de*, Abfrage 16.11.2023) berichten können. Die Rede von „DDR-Zeitzeugen“ ruft hier die Frage auf, wer eigentlich wo, gegenüber wem was konkret bezeugt? Ist diese Zeitzeug:innenschaft bestimmten Perspektiven vorbehalten? Geht es um konkrete, alltägliche Erfahrungen oder um die allgemeine Charakterisierung eines Systems?

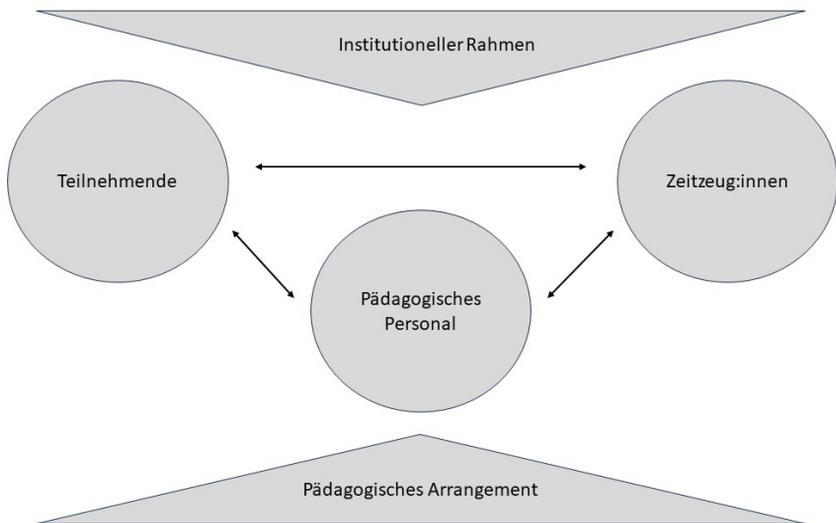
Die Landschaft außerschulischer Bildung spiegelt gesellschaftliche Pluralität wieder, ihre Akteur:innen arbeiten mit verschiedenen politisch-kulturellen Milieus, Zielen und Zielgruppen. Für die Arbeit mit Zeitzeug:innen in der außerschulischen Bildungspraxis ist die Formulierung einheitlicher Qualitätskriterien oder Standards weder möglich noch sinnvoll. Wichtig ist es jedoch, sich die Herausforderungen für eine reflektierte historisch-politische Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen bewusst zu machen, sodass diese ihren grundlegenden Prinzipien gerecht wird und dazu beiträgt, tatsächlich „historische Kompetenzen zu fördern“, worin laut dem Koordinierenden *Zeitzeugenbüro* der *Bundesstiftung Aufarbeitung* das größte Potenzial der Arbeit mit Zeitzeug:innen liegt ([www.zeitzeugenbuero.de](http://www.zeitzeugenbuero.de), Abfrage 16.11.2023).

Hierzu ist es wichtig, die Arbeit mit Zeitzeug:innen in der politischen Bildung als komplexe Kommunikationssituation zu begreifen, in der Zeitzeug:innen und Teilnehmende unterstützt von pädagogischen Fachkräften in einen Dialog kommen, der in ein bestimmtes pädagogisches Setting und institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet ist (vgl. Abb. 1). Die Herausforderungen der Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen werden im Folgenden auf diesen Ebenen reflektiert.<sup>1</sup>

---

1 Dieser Artikel beruht auf den Ergebnissen des Projekts *Arbeit mit Zeitzeugen in der außerschulischen Bildungspraxis*, welches getragen vom Bildungsträger *Zeitpfeil e. V.* und in Kooperation mit

Abb. 1: Kommunikationssituation der Arbeit mit Zeitzeug:innen in der Bildungspraxis, eigene Darstellung



## Auswahl und Zusammenarbeit mit Zeitzeug:innen

Der Begriff „Zeitzeuge“ hat sich in der Erinnerung an den Nationalsozialismus entwickelt. Konzepte der Arbeit mit Überlebenden des Holocausts und Verfolgten des Nationalsozialismus können nicht ungebrochen auf Zeitzeug:innen der DDR-Geschichte übertragen werden (vgl. Schwarz 2014). Inzwischen hat sich der Begriff der Zeitzeug:in aber für ein größeres Spektrum von Themen und Gruppen geöffnet. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte kennzeichnen dabei der größer werdende und – je nach historischer Phase – zugleich immer noch geringe historische Abstand, die zum Teil kontroversen Debatten in Gesellschaft und Wissenschaft, die asymmetrischen Prozesse von Abgrenzung und Verflechtung (vgl. Kleßmann 2005) deutsch-deutscher Geschichte und Geschichtserzählung sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen verschiedener Rezipientengruppen in Ost- und Westdeutschland. Dies bedeutet, dass sich Rahmungen, Funktionen und Zuschreibungen von Zeitzeug:innenschaft sowie Entscheidungen darüber, wer als *DDR-Zeitzeug:in* bezeichnet wird und wer nicht, und welche:r Akteur:in überhaupt und mit welchen Motiven bereit ist, Zeitzeug:in zu sein, an

---

dem Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, dem Bildungswerk der Humanistischen Union und dem Politischen Arbeitskreis Schulen e. V. die Bildungspraxis mit Zeitzeug:innen in verschiedenen Bereichen ausgewertet und seine Schlussfolgerungen im Band *Geschichte im Dialog* (2014) veröffentlicht hat. Die Beiträge dieses Bandes, auf die hier verwiesen wird, bieten vielfältige Anregungen zu den hier angerissenen Aspekten.

spezifischen Kontexten festmachen. Akteur:innen der Bildungsarbeit sollten sich bewusst sein, dass sie Personen, die sie als *Zeitzeug:innen* bezeichnen, eine bestimmte Diskursposition zukommen lassen. Da *Zeitzeug:innen* Authentizität zugeschrieben wird, kommt ihnen eine gewisse Autorität zu. Allerdings sind ihre Erzählungen keinesfalls Erinnerungen ‚wie es damals war‘; ihre Erzählungen sind mehrfach perspektiviert und vermitteln Geschichtsbilder und politisch-historische Deutungen, die einer Reflexion bedürfen.

*Auswahl:* Vertreten wird hier ein geöffneter *Zeitzeug:innen*-begriff und ein Plädoyer für ein breites Spektrum von Perspektiven. Dies bedeutet aber nicht, dass das Etikett *Zeitzeug:in* ohne Differenzierung vergeben werden sollte. Opfer und Täter:innen sollten z. B. nicht undifferenziert als *Zeitzeug:innen* bezeichnet werden, da das Konzept *Zeitzeug:innenschaft* erinnerungskulturell mit der Erinnerung von Opfern verbunden ist (vgl. Schwarz 2014). In jedem Fall aber sollte die Auswahl der *Zeitzeug:innen* den Teilnehmer:innen transparent gemacht werden.

*Zeitzeug:innen* sollten je nach Bildungskontext bewusst ausgewählt werden. Pauschal zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ *Zeitzeug:innen* zu unterscheiden, ist ebenso wenig möglich, wie allgemeine Auswahl- oder Ausschlusskriterien aufzustellen. *Zeitzeug:innen* sollten persönlich Erlebtes und subjektive Erfahrungen zu den für den Bildungskontext relevanten Themen und Fragestellungen einbringen. Klare Vorstellungen über den Bildungskontext, Inhalte und Fragestellungen, Adressat:innen, Ziele und das geplante Arrangement sind die Voraussetzung dafür, ‚passende‘ *Zeitzeug:innen* zu suchen und zu finden.

Die *Einbindung mehrerer Zeitzeug:innen* kann dazu beitragen, die Vielfalt historischer und gegenwärtiger gesellschaftlicher Perspektiven und die sich daraus ergebende Kontroversität zu verdeutlichen. Dies bezieht sich auf politische, soziale und kulturelle Standpunkte, aber auch auf Geschlechterperspektiven. Die Einbeziehung ‚ungewöhnlicher‘ *Zeitzeug:innen* und unterrepräsentierter Perspektiven, z. B. migrantischer Erfahrung, ist wichtig, um dominanzkulturelle Muster nicht zu reproduzieren.

Bildungseinrichtungen können Gesprächspartner:innen ‚entdecken‘, die sich selbst gar nicht für aussagekräftige Zeug:innen halten (vgl. Rohrbach in diesem Band). Im Lernfeld DDR-Geschichte können *Zeitzeug:innen* behilflich sein, vernachlässigte Themen zu akzentuieren, lokale und regionale Spezifika der DDR-Historie oder ihre übergreifende Bedeutung für West- und Ostdeutschland zu erschließen (vgl. Behrens/Ciupke/Reichling 2012, S. 80 f.).

*Typen von Zeitzeug:innen:* Geborene *Zeitzeug:innen* gibt es nicht, wohl aber große Unterschiede zwischen Routiniers und Ersterzählenden, prominenten und unbekannteren Personen, Repräsentant:innen sozialer und politischer Gruppen, ältere

ren und jüngeren Zeitzeug:innen. Die Geschichten, Erzähl- und Präsentationsweisen, Vorerfahrungen und Voraussetzungen sind individuell.

*Anforderungen an die Zeitzeug:innen:* Zeitzeug:innen sollten zu einem Vorgespräch bereit sein. Dies ermöglicht es, einen Eindruck von der Person zu erhalten, biografische Rahmendaten, Hintergründe und evtl. sensible Aspekte in Erfahrung zu bringen und gemeinsame Absprachen zu treffen. Dem Interview oder Gespräch sollte dabei aber nicht vorgegriffen werden, da Fragen weniger spontan beantwortet werden, wenn sie ein zweites Mal gestellt werden.

Die direkte Begegnung in Zeitzeug:innengesprächen setzt auf Seiten der Zeitzeug:in eine gewisse biografische Selbstreflexion und Diskursfähigkeit voraus. Sicheres Auftreten und Freude am Erzählen erleichtern es Zeitzeug:innen, sich auf die Ungewissheiten und die Spontanität der Kommunikationssituation einzulassen. Zu einer aufgeschlossenen Atmosphäre trägt es bei, wenn Zeitzeug:innen Interesse an den anderen Beteiligten und nicht nur am Auftritt selbst haben; also wenn sie aufgeschlossen sind, sich perspektivisch befragen zu lassen und auch kritische Nachfragen bezüglich der eigenen Standpunkte und Botschaften zulassen.

*Biografischer Zusammenhang:* Auch wenn ein:e Zeitzeug:in zu einem bestimmten Ereignis oder Thema befragt wird, sollte seine oder ihre Gesamtbiografie einbezogen werden, um zu verstehen, wie Wahrnehmungen, Handlungen oder Entscheidungen bedingt sind, welche Folgen Ereignisse und Erfahrungen zeitigen und um individuelle Sinnkonstruktionen und Deutungen besser nachvollziehen zu können.

*Respekt und Anerkennung:* Sich als Zeitzeug:in in Bildungskontexte einzubringen, bedeutet Privates öffentlich zu machen. Dies erfordert Vertrauen, Respekt und Empathie, die Voraussetzungen für eine kritische Auseinandersetzung der Beteiligten darstellen. Respekt heißt dabei nicht, dass alle Biografien als gleichberechtigt anerkannt und gewürdigt werden müssen, bedeutet aber auch keine ehrfürchtige Behandlung bestimmter Zeitzeug:innen. Besondere Anerkennung gilt dem Leid von Opfern der SED-Diktatur. Dies schließt ein, sie nicht einschränkend nur in einer Opferrolle wahrzunehmen bzw. sie darauf zu reduzieren (vgl. Plato 2008, S. 445). Demokratisches Engagement von Zeitzeug:innen etwa als Akteur:innen der friedlichen Revolution, aber auch ihr Engagement in der Gegenwart sollten gewertschätzt werden. Respekt gilt aber auch Interview- und Gesprächspartner:innen, deren Biografie Widersprüche, Brüche oder Fehlverhalten aufweist. Ziel kann es nicht sein, sie zu überführen oder bloßzustellen. Wenn sie eingeladen sind, haben sie das Recht, sich zu erklären und ihre Sicht darzustellen, was aber nicht bedeutet, dass Meinungen und Äußerungen unwidersprochen stehen gelassen werden oder jede Aussage toleriert werden muss.

Unabhängig davon, ob Zeitzeug:innen für ein Interview oder ein Gespräch anreisen: Sie verdienen Aufmerksamkeit vor, während und nach ihrem Einsatz. Dies beinhaltet auch, ihnen ein Feedback zu geben und ihnen Produkte und Ergebnisse, zu denen sie beitragen, zukommen zu lassen. Gerade bei älteren Zeitzeug:innen ist auf ihren Gesundheitszustand und evtl. Einschränkungen Rücksicht zu nehmen. Hiernach sollte im Vorgespräch gefragt werden.

Auch wenn dem berufsmäßigen Einsatz von Zeitzeug:innen und einzelnen Fällen von Selbstvermarktung mit Skepsis begegnet werden muss: Das Engagement von Zeitzeug:innen ist nicht selbstverständlich ein ehrenamtliches. Für ihren Auftritt in Veranstaltungen sollte ihnen – wie anderen Referent:innen – neben der Erstattung ihrer Kosten eine Aufwandsentschädigung oder ein Honorar gezahlt werden.

## **Gestaltung von pädagogischen Arrangements**

Die Arbeit mit Zeitzeug:innen in Programmen außerschulischer Bildung erfolgt eingebettet in ein pädagogisches Konzept, welches die Rolle von Zeitzeug:innen angesichts des inhaltlichen Rahmens, der Lernziele und deren methodischer Umsetzung umreißt. Eine solche Konzeption berücksichtigt didaktische Prinzipien der historisch-politischen Bildung, die Interessen und Voraussetzungen der Akteur:innen (Adressat:innen, Zeitzeug:innen, Professionelle) und die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen.

Die Gestaltungsmöglichkeiten gehen über das klassische Zeitzeug:innengespräch hinaus. Mehrtägige Programme und längerfristig angelegte Projektarbeit bieten Chancen, verschiedene Zeitzeug:innen kennenzulernen, Prozesse forschenden Lernens durch Interviews anzuregen (vgl. Ernst/Thustek 2014) oder auch künstlerische Arbeitsformen zu erproben. Gerade der kreative Umgang mit Medien bietet auch in Kurzzeitformaten Chancen, Teilnehmende miteinander ins Gespräch zu bringen und biografische oder intergenerationelle Kommunikation in der Gruppe zu initiieren (vgl. Behrens/Reichling 2014). Konzepte dürfen aber keinesfalls mit zu vielen Ebenen und Ideen überfrachtet werden; sinnvoll ist eine Mischung zwischen Bewährtem und dem Mut zum Experiment.

*Didaktische Prinzipien beachten:* Die Arbeit mit Zeitzeug:innen bietet vielfältige Chancen, didaktische Prinzipien historisch-politischer Bildungsarbeit wie Adressatenorientierung, exemplarisches Lernen, Problemorientierung, Multiperspektivität und Kontroversität sowie Wissenschaftsorientierung (vgl. Behrens-Cobet/Richter 1999) in besonderer Weise umzusetzen. Die Praxis zeigt aber auch, dass eine unreflektierte, konfrontative Arbeit mit Zeitzeug:innen geradezu gegen diese Prinzipien verstoßen kann (vgl. Moller 2014).

Unumgänglich ist die Beachtung des Überwältigungsverbots: Die emotionale Wirkungskraft von Zeitzeug:innen sollte nicht zur Vermittlung bestimmter Geschichtsbilder oder politischer Botschaften instrumentalisiert werden (vgl. Wierling 2014; Schwarz: *Orientierung und Verunsicherung* in diesem Band). Der kontextualisierende Vergleich und Transfer von Erfahrungen, Deutungen und Meinungen von Zeitzeug:innen kann dagegen zu einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung und eigenständigen Urteilsbildung beitragen – gerade wenn tatsächlich kontroverse wissenschaftliche und gesellschaftliche Positionen verhandelt werden. Im Fall der DDR-Geschichte bedeutet dies, Deutungen und Positionen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in einen Dialog zu bringen. Eine grobe Orientierung kann hier die Unterscheidung zwischen Perspektiven gemäß des Modells der in sich heterogenen ‚Diktatur-, Arrangement-, und ‚Fortschritts-gedächtnisse‘ bieten (vgl. Sabrow 2014).

Kontroversität in der Arbeit mit Zeitzeug:innen zur DDR-Geschichte bedeutet aber nicht, dass zwangsläufig mit mehreren Zeitzeug:innen gearbeitet werden muss, sondern sie bezieht sich auf die Gesamtanlage von Bildungsangeboten, wozu auch die Einbeziehung anderer, etwa schriftlicher und medialer Quellen bzw. Darstellungen, der Beiträge weiterer Referent:innen sowie insbesondere der Raum für die Perspektiven der Teilnehmenden und Rezipient:innen gehört.

*Dialogische Kommunikation und Moderation:* Die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Zeitzeug:innen setzt einen Schutzraum und eine vertrauensvolle Atmosphäre voraus. Dazu müssen zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen gewährleistet sein. Zeitlicher Druck ist Interviews und Gesprächen mit Zeitzeug:innen keineswegs förderlich; sie erfordern jedoch auch ein hohes Maß an Konzentration aller Beteiligten, sodass eine zeitliche Begrenzung nötig ist. Bei der Planung von mehrtägigen Programmen sollte beachtet werden, dass Zeitzeug:innengespräche zeitlich und im Verhältnis zu anderen Programmpunkten so gelegt werden, dass die Teilnehmenden ausreichende Konzentration und Energie haben. In Bezug auf den Raum ist eine angenehme Atmosphäre und gute Akustik wichtig.

Bei Zeitzeug:innengesprächen ist eine Moderation bzw. überlegte Gesprächsführung wichtig, die das Gespräch einerseits strukturiert, andererseits den Raum für einen Kommunikationsprozess lässt, bei dem die Rollen nicht auf ein Frage-Antwort-Schema festgelegt bleiben und der idealerweise in einen Dialog zwischen den Beteiligten mündet (vgl. Passens 2014). Hierzu ist eine offene Frage, welche die eingeladene Person zunächst zum selbstbestimmten biografischen Erzählen motiviert, zu Beginn des Gesprächs impulsgebend. Im weiteren Verlauf können wenige gezielte Nachfragen der Moderation das Gespräch in Hinblick auf bestimmte Fragestellungen der Veranstaltungen fokussieren, bevor den Fragen und Impulsen der Teilnehmenden ausreichend Zeit gegeben wird.

*Vorbereitung:* Bei allen Formen der Arbeit mit Zeitzeug:innen ist eine angemessene Vorbereitung der Teilnehmenden zu empfehlen. Ohne diese kann die Problematik entstehen, dass Zeitzeug:innen stark dazu gedrängt werden, historische Zusammenhänge zu erklären, anstatt ihre Geschichte zu erzählen (vgl. Miethe 2011, S. 153 f.). Die Vorbereitung kann verschiedene Punkte wie die Verständigung über Funktionen, Potenziale und Probleme der Begegnung mit Zeitzeug:innen, eine Abklärung der Erwartungen und Interessen der Teilnehmenden, die Erhebung und Ergänzung von Vorwissen, die Orientierung über die Biografie von Zeitzeug:innen und den historischen Kontext beinhalten.

Je nach Bildungsarrangement kann es sinnvoll sein, dass Teilnehmende Gespräche und Interviews selbstständig vorbereiten, indem sie sich anhand von Materialien mit Thema und Zeitzeug:in auseinandersetzen und einen Fragekatalog bzw. eine Gesprächsstrategie erarbeiten.

Bei Exkursionsseminaren ist unbedingt die Vorbereitung von Besuchen bei Einrichtungen wie Gedenkstätten zu empfehlen, besonders dann, wenn dort mit Zeitzeug:innen gearbeitet werden soll. Hierbei kann es auch sinnvoll sein, über die Entstehungsgeschichte der Einrichtung, Auftrag und Ziele sowie institutionelle Anbindung und Finanzierung zu informieren (vgl. Klewin/Liebold 2014).

*Auswertung und Interpretation:* Das Potenzial der Arbeit mit Zeitzeug:innen kommt durch Auswertung und Interpretation erst zum Tragen. In der außerschulischen Bildungspraxis kann keine Quellenkritik nach wissenschaftlichen Standards geleistet werden – Auswertungs- und Interpretationsmethoden der *Oral History* können in komplexeren Settings und Projekten nur adaptiert Anwendung finden, zumal eine Transkription von Gesprächen und Interviews nicht geleistet werden kann. Erzählungen von Zeitzeug:innen sind im Bildungskontext daher als Quellen und Darstellungen zu behandeln (vgl. Schreiber 2009, S. 22). Auswertung und Interpretation in der Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen bedeuten einen kommunikativen Austausch über historische und politische Sinnbildungsprozesse.

Eine systematische Auswertung im direkten Anschluss an ein Zeitzeug:innen-gespräch ist meistens weder sinnvoll noch möglich. Wichtig ist es aber, zumindest eine Gelegenheit zum Austausch von emotionalen Eindrücken und Fragen zu geben. Dieser Prozess kann mit den Zeitzeug:innen im Sinne eines Feedbacks beginnen und ohne sie im Anschluss fortgesetzt werden.

In der Anschlusskommunikation ist es sinnvoll, eine Diskussion zu initiieren, die die verschiedenen Ebenen des Diskurses der:des Zeitzeug:in reflektiert und insbesondere zwischen biografischer und historischer Erzählung unterscheidet. Ziel ist hierbei, biografische, historische und politische Sinnkonstruktionen zu erkennen, nachzuvollziehen, mit anderen zu vergleichen und sie in übergeordnete Deutungsmuster der DDR-Erinnerung (vgl. Sabrow 2014, siehe oben) einzuordnen. Die Teilnehmenden sollen hierbei zu eigenständigen Fragen und vorläu-

figen Urteilen angeregt werden, denn diese Prozesse bleiben meist unabgeschlossen und wirken über die Veranstaltung hinaus.

Auswertungs- und Interpretationsprozesse sind dahingehend zu steuern, dass nicht die Person des:der Zeitzeug:in, sondern die historisch-politischen Themen und Fragestellungen Gegenstand der Urteilsbildung sind.

*Ergebnissicherung:* In der Bildungsarbeit mit Zeitzeug:innen stehen Begegnung und Kommunikation im Vordergrund. Prozesshaftigkeit sollte vor Produktorientierung stehen, aber eine Dokumentation und Ergebnissicherung kann insbesondere durch kreative Methoden die Reflexion befördern. Hier können medienpädagogische Ansätze fruchtbar sein, aber auch Methoden kreativen Schreibens oder szenischer Darstellungen, die die Teilnehmenden anregen, die Erzählung von Zeitzeug:innen zu interpretieren oder in eigene Narrationen zu überführen. So können Perspektivwechsel motiviert und evtl. Perspektivübernahmen erkannt und reflektiert werden. Wenn Produkte mit Geschichten von Zeitzeug:innen veröffentlicht werden, sollte zuvor unbedingt deren Zustimmung eingeholt werden.

*Zeitzeug:innenschaft und Medien:* Zeitzeug:innenarbeit beschränkt sich in der außerschulischen Bildung nicht auf die direkte Begegnung. Interviews mit Zeitzeug:innen finden in medialisierter Form (z. B. in Seh- und Hörstationen in historischen Ausstellungen, in Lernportalen im Internet oder auch in Dokumentarfilmen) Eingang in die Bildungspraxis (vgl. Zündorf 2014). Dabei werden häufig Inszenierungsmuster von Fernsehzeitzeug:innen imitiert (vgl. Classen 2014), nur selten gibt es die Möglichkeit, die Interviews in Gänze zu rezipieren. Die Nutzung von Zeitzeug:innenvideos und -audios sollte sich im Bildungsbereich von massenmedialen Mustern abheben: Angaben zur Biografie von Zeitzeug:innen und zum Entstehungskontext des Interviews sollten gegeben, die Aussagen nicht aus dem Kontext gerissen und nicht zur Illustration von Thesen oder Geschichtsbildern, der Inszenierung von Authentizität oder dem gezielten Erzeugen von Emotionen eingesetzt werden. Bei der Begegnung mit medialisierter Zeitzeug:innenschaft in Gedenkstätten, Ausstellungen und Filmen kann eine geschichtspolitische und -kulturelle Reflexion der Rolle und Funktion von Zeitzeug:innen sinnvoll sein. Auch Zeitzeug:innenvideos im Internet können im Rahmen von Rechercheprojekten genutzt werden (vgl. Demke 2014).

Eine Antwort auf die Frage, wie mit medialisierten Interviews in Bildungsveranstaltungen sinnvoll gearbeitet werden kann, bleibt desiderat. Erste Ansätze wurden in der historisch-politischen Bildung zum Holocaust entwickelt; sie zeigen, dass die völlig andere Kommunikationssituation andere Lernchancen und Problematiken als die direkte Begegnung mit Zeitzeug:innen eröffnet (vgl. Brauer/Wein 2009; Abenhausen et al. 2012).

## Teilnehmendenorientierung und -aktivierung

Im Zentrum der Bildungspraxis mit Zeitzeug:innen stehen die Adressat:innen und Teilnehmenden. Ihre Interessen, Erwartungen und Voraussetzungen sollten schon in der Konzeption und Planung Berücksichtigung finden. Alter, Herkunft, soziale und politische Hintergründe bedingen unterschiedliches Vorwissen, Vorurteile und Vorstellungshorizonte. Wenn die Erzählungen von Zeitzeug:innen hieran anschließen können und es den Teilnehmenden möglich ist, lebensweltlichen Transfer herzustellen, fällt es ihnen auch leichter, sich aktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen und eigene Fragestellungen und Anschauungen einzubringen. Die Diversität der Teilnehmenden ist dabei als Potenzial zu begreifen.

Beachtet werden sollte auch, welche Vorstellungen, Begriffe und Erfahrungen die Teilnehmenden von und mit Zeitzeug:innen haben. Hier kann es wichtig sein, verzerrten Erwartungshaltungen entgegenzusteuern oder Hemmschwellen abzubauen. Die Arbeit mit Zeitzeug:innen gestaltet sich je nach Adressat:innenkreis unterschiedlich und kann zur Erschließung neuer Adressat:innengruppen beitragen. Der Einsatz von Zeitzeug:innen ist allerdings keine niedrigschwellige Arbeitsform.

*Vereinbarungen treffen:* Die direkte Kommunikation mit Zeitzeug:innen setzt bei den Teilnehmenden Takt, Empathie, Neugier, Offenheit, Frage- und Zuhörbereitschaft und bisweilen Geduld voraus. Respekt vor Zeitzeug:innen meint keinesfalls ehrfürchtige Stille, sondern bedeutet aktive Mitwirkung am Kommunikationsprozess. Mit den Teilnehmenden sollte im Vorhinein diskutiert werden, von welchen Faktoren das Gelingen eines Zeitzeug:innengesprächs abhängt und wie die Beteiligten dazu beitragen können.

*Informelle Räume:* Die Arbeit mit Zeitzeug:innen besteht aus menschlichen Begegnungen, die sich nicht auf die Interaktion im pädagogischen Setting beschränken. Viele Teilnehmende profitieren vom individuellen Kontakt mit Zeitzeug:innen. Informelle Momente der Begegnung können Dialog und Auseinandersetzung vertiefen. Zeitzeug:innen sollten daher nach Möglichkeit nicht abgeschirmt werden, je nach Befinden von Zeitzeug:innen kann es umgekehrt aber auch wichtig sein, für Rückzugsräume zu sorgen.

*Biografien und familiäre Bezüge einbeziehen:* Aufgrund des vergleichsweise geringen historischen Abstands besitzen viele erwachsene Teilnehmende biografische Bezüge zur DDR oder das Thema ist in den Familien von Jugendlichen präsent. Zeitgeschichtliche Themen, insbesondere wenn sie mit Zeitzeug:innen bearbeitet werden, lösen oft auch eigene biografische Reflexionen oder familiäre Auseinandersetzungen aus. Wenn biografisch motivierten Erinnerungen und Fragen

von Teilnehmenden Raum gegeben wird (z. B. in einer entsprechend gestalteten Vorstellungsrunde oder durch Elemente biografischer Kommunikation) kann dies die Relevanz des Themas unterstreichen und zur Perspektivenanreicherung beitragen. Nicht nur Ostdeutsche haben biografische Bezüge zur DDR; gerade auch durch die Erinnerungen Westdeutscher kann nachvollzogen werden, wie sich Wahrnehmungen und Deutungen der DDR-Geschichte entwickelt haben und können deutsch-deutsche Bezüge entdeckt werden.

*Partizipation:* Die Rolle von Teilnehmenden in der Begegnung mit Zeitzeug:innen beschränkt sich nicht auf das Zuhören und Nachfragen. Sie sollten dazu motiviert werden, sich selbst als Gesprächspartner:in der Zeitzeug:innen zu begreifen, Stellung zu beziehen oder eigene Sichtweisen einzubringen. Teilnehmende können bei entsprechender Vorbereitung selbst Interviews führen (vgl. Ernst/Thustek 2014) oder zur Organisation, Moderation und Ergebnisdokumentation beitragen. Zeitzeug:innenarbeit kann in forschendes Lernen oder Projektarbeit eingebettet werden. Indem Teilnehmende aktive Rollen einnehmen, erfahren sie, dass sie auch über den Bildungszusammenhang hinaus an Geschichtskultur und öffentlichen Diskursen partizipieren können.

*Differenziertes Zuhören fördern:* Zeitzeug:innengespräche sind häufig sehr intensiv und dicht und erfordern aufmerksames Zuhören; die verschiedenen Ebenen und Zusammenhänge einer biografischen Erzählung erkennen und interpretieren zu können, stellt keine geringe hermeneutische Anforderung dar. Teilnehmende können dabei unterstützt werden, indem sie auf verschiedene Ebenen des Erzähldiskurses aufmerksam gemacht werden, z. B. auf die Unterscheidung zwischen biografischen Erinnerungen, historischen Bezügen, Deutungen und gegenwartsbezogenen Aussagen bzw. Botschaften, aber auch dadurch, dass dem Gespräch gemeinsam erarbeitete Leitfragen zugrunde gelegt werden, oder die Teilnehmenden motiviert werden, sich Notizen zu bestimmte Aspekten und Fragestellungen zu machen.

## **Anforderungen an pädagogisches Personal und Institutionen**

*Professionswissen:* Wer mit Zeitzeug:innen zur DDR-Geschichte arbeitet, sollte geschichtspolitische und -kulturelle Hintergründe reflektieren und sich Zuschreibungen von Aura, Authentizität und Autorität sowie daraus abgeleitete Erwartungshaltungen bewusst machen (vgl. Wierling 2008). Impulse für die Zeitzeug:innenarbeit hat die *Oral History* gegeben; die Beschäftigung mit ihrer Entwicklung, Methodik und ihren Problemen bietet Anregungen, zeigt aber auch Grenzen ihrer Adaption auf, da deren Methodik im Bildungskontext nur stark elementarisiert Anwendung finden kann (vgl. Dehne 2003, S. 440 f.). Für die

Arbeit mit Zeitzeug:innen ist Wissen um die Subjektivität und Selektivität von Erinnerung, die soziale Konstruktion von Biografien und die Funktionsweise biografischen Erzählens (autobiografische Erzählweisen, Unterscheidung von Erzählung und Argumentation, Zugzwänge des Erzählens, Deutungsmuster) wichtig. Hier lohnt ein Überblick über Ansätze der Biografiearbeit (vgl. Miethe 2011).

Zielgruppenkenntnisse, Erfahrung mit Gruppenprozessen und psychologisches Grundwissen sind für außerschulische Bildungsprozesse allgemein wichtig und kommen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen besonders zum Tragen. Insbesondere bei der Kommunikation mit traumatisierten Opfern der SED-Diktatur ist eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der psychologischen Traumaforschung und mit Erfahrungen aus der Beratung von Betroffenen zu empfehlen (vgl. Trobisch-Lütge 2014).

Für die Durchführung und Begleitung von Zeitzeug:inneninterviews, -gesprächen und biografischer Kommunikation ist es Voraussetzung, über die jeweils relevanten zeitgeschichtlichen Kontexte und Zusammenhänge informiert zu sein. Die Geschichten, die Zeitzeug:innen erzählen, stehen in einem historischen Kontext; ihre Schlussfolgerungen und Deutungen bilden gesellschaftliche Debatten ab.

*Reflexion der eigenen Position:* Pädagogisch Tätige repräsentieren Institutionen und deren Interessen und Bildungsauftrag, doch auch ihre persönliche Motivation beeinflusst pädagogisches Handeln. Die Reflexion des eigenen Standpunkts beinhaltet biografische Bezüge, die die Interaktion mit Teilnehmenden und Zeitzeug:innen beeinflussen können. Aus der eigenen Zeitzeug:innenschaft können sich Doppelrollen und Mehrfachzuschreibungen (Zeitzeug:in, Expert:in, Teamer:in) ergeben, mit denen bewusst und transparent umgegangen werden sollte.

Die (selbstreflexive) Wahrnehmung von und der Umgang mit dominanzkulturellen Dimensionen (vgl. Miethe 2014) können wesentliche Bedingungen für das Gelingen der von Diversität und oft auch Asymmetrie geprägten Kommunikation in der Arbeit mit Zeitzeug:innen sein. Dies ist im Lernfeld DDR-Geschichte besonders für die Kommunikation zwischen ost- und westdeutschen Beteiligten relevant.

*Methodische Kompetenzen:* In den verschiedenen Feldern der außerschulischen Bildung (politische Bildung, Museen und Gedenkstätten, Medienpädagogik etc.) bringen die professionell Handelnden berufsbezogene und arbeitsfeldbezogene Fertigkeiten in die Arbeit mit Zeitzeug:innen ein. Dies können organisatorische, methodische und wissenschaftliche Kompetenzen sein. Neben sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit zu Improvisation und prozessorientiertem Arbeiten stellen sich spezielle Anforderungen. Dazu gehören für alle Formen der Zeit-

zeug:innenarbeit die Anwendung von Fragetechniken und Methoden, narrative Erzählungen durch Erzählimpulse zu befördern, die Beherrschung von Techniken der non-direktiven Gesprächsführung und Moderation sowie die Fähigkeit zum Gegensteuern (vgl. Behrens-Cobet/Richter 1999, S. 191f.). Nützlich sind darüber hinaus Kenntnisse von Methoden der Auswertung und Interpretation autobiografischer und mündlicher Quellen und Darstellungen.

*Berufsethische Fragen:* Professionelles Handeln in der Zeitzeug:innenarbeit geht nicht in der Anwendung von Methoden auf, sondern erfordert Ethos. Pädagog:innen müssen in der Lage sein, offen, sensibel und taktvoll mit Zeitzeug:innen und Teilnehmenden zu kommunizieren. Eine pädagogische Aufgabe besteht darin, mit asymmetrischen Kommunikationssituationen verantwortungsvoll umzugehen. Dies bedeutet einerseits, einen möglichen Kontrollverlust (vgl. Leh 2000, S. 66) von Zeitzeug:innen abzufangen (emotionale Ausbrüche, Entgrenzungen im Erzählen oder zu weitgehende Preisgabe privater Details) und andererseits einer Überwältigung oder Überforderung der Teilnehmenden entgegenzuwirken.

Zeitzeug:innen werden in Bildungskontexten pädagogische Funktionen zugeordnet; das bedingt eine Sensibilität für die Grenze zur Funktionalisierung. Sie sind in ihrer Individualität ernst- und in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit wahrzunehmen und dienen nicht der Bestätigung vorgefertigter Thesen und Geschichtsbilder.

*Fortbildung und Kooperationen:* Die Herausforderungen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen bedeuten, dass systematische Reflexion und Weiterbildung notwendig sind, insbesondere zu den Themen Gesprächsführung, biografische Kommunikation, Interpretation und Deutung biografischer und historischer Erzählungen.

Nicht nur in der Frage der Fortbildung der Akteur:innen außerschulischer Bildungsarbeit ist Kooperation gefragt. Viele Angebote von Museen und Gedenkstätten werden von Schulklassen oder Seminargruppen genutzt. Kooperationen zwischen den Einrichtungen außerschulischer Bildung, aber auch zwischen schulischer und außerschulischer Bildung sind gerade bei der Arbeit mit Zeitzeug:innen wichtig, auch im Sinne des Rückgriffs auf Expertise und Kompetenzen. Kooperation geht über das ‚Buchen‘ von Angeboten hinaus und beinhaltet zumindest Vorabsprachen und Feedback.

## Resümee

Die Arbeit mit Zeitzeug:innen kann zu einer Verlebendigung von Lernprozessen beitragen. Die vielfältig vorhandenen Chancen und Vorteile des Lernens mit Zeitzeug:innen werden jedoch vertan, wenn nur der vordergründige Effekt der

schnellen Beeindruckung angestrebt wird. Die Arbeit mit Zeitzeug:innen ist anspruchsvoll und bietet sowohl Chancen als auch Risiken (vgl. Ernst/Schneider 2010; Ernst 2012). Die Potenziale der Zeitzeug:innenarbeit entfalten sich besonders, wenn Zeitzeug:innen sinnvoll in pädagogische Arrangements eingebettet werden. Obwohl auch weniger komplexe Arrangements ihre pädagogische Berechtigung haben, sollte die intensive, vielseitige, mehrstimmige und kontroverse Auseinandersetzung mit Zeitzeug:innen gestärkt werden. Dafür benötigen die Teilnehmenden Zeit und Raum für aktives und selbstbestimmtes Lernen mit Zeitzeug:innen.

Die Arbeit mit Zeitzeug:innen ist durch Spannungsfelder gekennzeichnet und stellt oft einen Balanceakt dar, wenn es darum geht, pädagogische Absichten und erlebnisorientierte Teilnehmendenerwartungen auszubalancieren. Das Gleichgewicht zu halten zwischen imaginer Unmittelbarkeit zum historischen Ereignis durch die Stimme von Zeitzeug:innen und der so zugeschriebenen Authentizität auf der einen Seite, und Dekonstruktion durch Vergleich, Mehrstimmigkeit und Kritik auf der anderen Seite, ist für Zeitzeug:innen wie Teilnehmende oft eine Zumutung. Der Grat zwischen emotionaler Überwältigung und Überkomplexität der Reflexion kann schmal sein. Eine besondere Herausforderung ist es dabei, eine demokratischen Ansprüchen genügende Kommunikation unter Beteiligten zu garantieren, die aufgrund von ungleicher Einbindung und Verantwortlichkeit in historische Prozesse oft keine der Zeitzeug:innenschaft ähnliche Beurteilungskompetenz beanspruchen dürfen. Zeitzeug:innenarbeit ist voraussetzungsvoll und bedeutet anspruchsvolle Kommunikation, die auch scheitern kann – und darf. Denn gerade in der Spontanität und Komplexität dieser Lernformen liegt ihr Potenzial. Die Arbeit mit Zeitzeug:innen kann prozessorientiert gestaltet, aber nicht pädagogisch kontrolliert werden.

## Literaturverzeichnis

- Abenhausen, Sigrid/Apostolopoulos, Nicolas/Körte-Braun, Bernd/Nägel, Verena Lucia (Hrsg.) (2012): Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Behrens-Cobet, Heidi/Richter, Dagmar (1999): Didaktische Prinzipien. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 167–203.
- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2012): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte in der außerschulischen politischen Bildung. Eine Analyse von Angeboten in fünf Bundesländern. In: Zeitpfeil e. V. und Bildungswerk der Humanistischen Union (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen: Klartext-Verlagsgesellschaft, S. 46–95.
- Behrens, Heidi/Reichling, Norbert (2014): Zeitgenossen als Lernende und Experten. Biografische Kommunikation über die deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 116–127.
- Brauer, Juliane/Wein, Dorothee (2009): Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Video-interviews. Beobachtungen aus der schulischen Praxis mit dem Visual History Archive. In: Gedenkstätten Rundbrief, Nr. 153, S. 9–22.
- Dehne, Brigitte (2003): Zeitzeugenbefragung im Unterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, H. 1, S. 440–451.
- Classen, Christoph (2014): Zeitzeugen und Medien. Entstehung und Problematik einer populären Figur der Erinnerungskultur. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 54–66.
- Demke, Elena (2014): Zeitzeugnis, Selbstzeugnis, redaktionelles Material. DDR-Erinnerungen im Internet und Nutzungsmöglichkeiten in der politisch-historischen Bildung. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 206–223.
- Ernst, Christian/Schneider, Ulrike (2010): Einsatz von Zeitzeugen zur DDR-Geschichte: Probleme und Potenziale. In: Außerschulische Bildung 41, H. 4, S. 351–356.
- Ernst, Christian (2012): Zeitzeugen der DDR-Geschichte: Überwältigungsrisiko oder Potenzial für Multiperspektivität? In: Zeitpfeil e. V. und Bildungswerk der Humanistischen Union (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen: Klartext Verlagsgesellschaft, S. 2–7.
- Ernst, Christian/Thustek, Bernd (2014): Perspektiven entdecken. Interviews und Befragungen von Zeitzeugen zur DDR-Geschichte. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 248–264.
- Kleßmann, Christoph (2005): Konturen einer integrierten Nachkriegsgeschichte, in: APuZ 53, H. 18–19, S. 3–11.
- Klewin, Silke/Liebold, Cornelia (2014): Komplexes Gedenken. Zeitzeugen an historischen Orten des DDR-Unrechts. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 182–194.
- Leh, Almut (2000): Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung. In: BIOS 13, H. 1, S. 64–76.
- Miethe, Ingrid (2011): Schlussfolgerungen für Praxis und Ausbildung. In: Miethe, Ingrid (Hrsg.): Biografarbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa S. 153–161.
- Miethe, Ingrid (2014): Dominanz und Hierarchien begegnen. Interkulturelle Dimensionen deutsch-deutscher Biografarbeit. In: Ernst, Christian (Hrsg.): Geschichte im Dialog? ‚DDR-

- Zeitzeugen' in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 128–141.
- Moller, Sabine (2014): Zeitzeugen und Geschichtsbewusstsein. Familienerinnerungen als historische Quelle? In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 108–115.
- Passens, Katrin (2014): Dialogische Kommunikationssituationen ermöglichen. Zur Rolle der Moderation in Zeitzeugengesprächen zur DDR-Geschichte. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 238–247.
- von Plato, Alexander (2008): Interview-Richtlinien. In: Leh, Almut / Thonfeld, Christoph (Hrsg.): *Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen zur Zwangsarbeit im internationalen Vergleich*. Wien: Böhlau, S. 443–450.
- Sabrow, Martin (2014): Die DDR zwischen Geschichte und Gedächtnis. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 23–37.
- Schreiber, Waltraud (2009): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten*. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen*. Neuried: Urs Ana, S. 21–28.
- Schwarz, Peter Paul (2014): Vom NS- zum DDR-Zeitzeugen? Zur Begriffsgeschichte vor und nach 1989/90. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 38–53.
- Trobisch-Lütge, Stefan (2014): Sensible Begegnungen. Zeitzeugenarbeit mit politisch Traumatisierten der SED-Diktatur. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 65–275.
- Wierling, Dorothee (2008): *Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen*. In: BIOS 21, H. 1, S. 28–36.
- Wierling, Dorothee (2014): Oral History und Zeitzeugen in der Politischen Bildung. Kommentar zu einem Spannungsverhältnis. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 99–107.
- Zündorf, Irmgard (2014): Personalisierung, Emotionalisierung und Multiperspektivität. Themen, Formen und Funktionen von Zeitzeugen in Museen und Gedenkstätten zur DDR-Geschichte. In: Ernst, Christian (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 169–181.

# **Das Gegenüber: Jugendliche als eigensinnige Koproduzent:innen pädagogischer Praxis**

# „Was wissen die eigentlich, wenn sie zu uns in die Ausstellung kommen?“

## – Schüler:innenvorstellungen von der DDR

Kathrin Klausmeier

Wer DDR-Geschichte vermitteln will, steht vor einer komplexen Aufgabe. Das hängt insbesondere mit der hohen alltagsweltlichen Relevanz der DDR-Geschichte für Jugendliche in den ‚Neuen Ländern‘ zusammen, die ihnen in familialen Erinnerungen, in Retro-Kults oder auch in der offiziellen Geschichtskultur wie dem Geschichtsunterricht begegnet. Im Wissen um die Vielschichtigkeit der subjektiven Aushandlungs- und Sinnstiftungsprozesse zwischen kultureller und kommunikativer sowie familialer Erinnerung stehen insbesondere Akteur:innen der außerschulischen Vermittlungspraxis vor der Frage, mit welchen Vorstellungen von der DDR Lernende eigentlich zum Lernort kommen. Zwar wird von ihnen eine Orientierung des Lernangebots an den Teilnehmenden gefordert, diese sind ihnen aber bis zum Besuch des in der Regel als Kurzzeitveranstaltung konzipierten Bildungsangebots unbekannt. Anders als den Lehrkräften an Schulen fehlt ihnen damit die Möglichkeit einer umfassenden Diagnostik der Ausgangsbedingungen der Lernenden. Auf dieses Problem reagiert der vorliegende Beitrag, indem pointiert empirische Befunde zu Schüler:innenvorstellungen von der DDR vorgestellt und Konsequenzen für die Vermittlungspraxis aufgezeigt werden.

### Zur Rolle von Schüler:innenvorstellungen für das historische Lernen

Innerhalb der Geschichtsdidaktik spielt die theoretische Diskussion um Schüler:innenvorstellungen gegenwärtig eine randständige Rolle, obwohl der Begriff in zahlreichen theoretischen Abhandlungen Verwendung findet. Dabei lässt sich eine begriffliche Unschärfe konstatieren<sup>1</sup>, die aber nicht über das grundsätzli-

---

1 Hierbei geht es insbesondere um die Frage, inwieweit emotional-affektive und kognitive Sinnbildungsebenen – etwa Einstellungen und Begründungen historischer Urteile – zu trennen sind, wie die Kontroverse zwischen Bodo von Borries und Hilke Günther-Arndt im Rahmen der Entwicklung der Vorstellungsforschung verdeutlicht (vgl. von Borries 1989; Hilke Günther-Arndt 2014). Aktuell wird der Begriff der *Vorstellung* häufig synonym zur historischen *Imagination* verwendet, wobei die Trennung der Sinnbildungsebenen unterschiedlich beantwortet wird.

che Einvernehmen hinwegtäuschen soll: Ausgehend von einem konstruktivistischen Verständnis von historischem Lernen haben Geschichtsvorstellungen eine besondere Relevanz, weil Schüler:innen sie an den Lerngegenstand herantragen und sich unter dem Filter bereits existierender Vorstellungen mit historischen Quellen und Darstellungen auseinandersetzen. Diese Filterfunktion von historischen Vorstellungen wurde bereits in den 1970er Jahren beschrieben und es wurde darauf hingewiesen, dass Jugendliche Informationen, welche die subjektiven Geschichtsvorstellungen differenzieren würden, oftmals nicht wahrnehmen oder sie sogar ablehnen (vgl. Friedeburg/Hübner 1970, S. 13). Besonders für die außerschulische Vermittlung ist dieser Befund von großer Tragweite, da Teilnehmende in der außerschulischen Bildung noch weniger das lernen, was sie sollen, als das, was sie lernen wollen. Empirische Befunde legen dar, wie eigenwillig Lernwege in außerschulischen Lernorten verlaufen (vgl. Pampel 2007). Umso wichtiger erscheint es, die Orientierungsbedürfnisse der Lernenden ernst zu nehmen und sie im Sinne einer lebensweltlichen Orientierung zu einem reflektierten Umgang mit den Vorstellungen anderer, aber auch zur Reflexion der eignen Vorstellungen zu befähigen (vgl. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023, S. 58 f.). Für diese Zielformulierungen historischen Lernens haben außerschulische Lernorte ein besonderes Potenzial, wenn sie etwa die Möglichkeit bieten, forschend-entdeckend einen historischen Ort und seine Geschichte zu erkunden oder Ausstellungskonzepte als inszenierte Geschichte zu reflektieren, in denen sich historische Vorstellungen anderer manifestieren und die unter geschichtskultureller Fragestellung zum Gegenstand historischen Lernens werden können. Zugleich lässt die Gestaltung von pädagogischen Angeboten an außerschulischen Lernorten erkennen, dass der Reflexion eigener Vorstellung der Jugendlichen mehr Bedeutung zugeschrieben wird, wenn etwa Ausstellungen gemeinsam mit Lerngruppen kuratiert und Pluralitätserfahrungen durch das Sichtbarmachen unterschiedlicher (Be-)Deutungskonstruktionen ermöglicht werden.<sup>2</sup> Hier zeigt sich die zunehmende Professionalisierung der Gedenkstätten und ihrer Mitarbeiter:innen, die sich ebenfalls in den Fragen nach den Vorstellungen Jugendlicher von der DDR und der darin erkennbar werdenden Ausrichtung an den Besucher:innen spiegelt.

Antworten auf die Frage, welche Vorstellungen Jugendliche von der DDR haben, können empirische Studien geben. Es gilt aber zu bedenken, dass konkrete diagnostische Befunde zur Gestalt historischer Vorstellungen immer nur vorübergehender Natur sind. Längsschnittstudien, die etwa in Form eines replikati-

---

So unterscheidet etwa Juliane Brauer in Anlehnung an die *Conceptual-Change-Forschung* „Vorstellungen“ und „Einstellungen“ (Brauer 2023, S. 223); Ulrich Baumgärtner trennt „Vorstellungen“ auch von „Kenntnissen“ ab (Baumgärtner 2023, S. 184).

2 Ein Beispiel dafür ist die Sonderausstellung „HÄNDEDRUCK und ROTE FAHNE: Die Gründung der SED und das Ende der Arbeiterbewegung“ der Gedenk- und Bildungsstätte Andreasstraße in Erfurt, die gemeinsam mit Schüler:innen entwickelt worden ist (Stiftung Ettersberg 2022).

ven Surveys die Dynamiken historischer Vorstellungen abbilden könnten, stellen derzeit ein Desiderat dar. Sie wären aber nicht nur im Kontext der zunehmenden Vereinnahmung der DDR- und Transformationsgeschichte durch die Neue Rechte relevant, sondern auch im Zusammenhang mit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine. Abgesehen von einer Neuverhandlung der Frage nach dem Ende des Kalten Krieges werden spezifische Bindungen Ostdeutscher an Russland diskutiert, die „Teil der ostdeutschen Identität“ seien und wodurch viele ‚Ossis‘ am Bild der Sowjetunion als Friedensgaranten festhielten (Müller 2023).

Die aktuellste Studie, die sich den historischen Vorstellungen widmet, ist im Jahr 2020 erschienen und bezieht sich auf Daten, die von mir bereits 2013 auf Basis eines *mixed-method-Designs* bestehend aus einer repräsentativen Fragebogenuntersuchung von thüringischen Abiturient:innen sowie qualitativen Interviews erhoben worden sind (vgl. Klausmeier 2020). Ausgehend von Dynamiken in den Bewertungen der DDR (vgl. Best et al. 2015) sollen hier jene Befunde der Studie referiert werden, die grundsätzliche Relevanz für die Vermittlungspraxis haben.

## Schüler:innenvorstellungen von der DDR – empirische Befunde

Glaubt man der medialen Berichterstattung, wissen Jugendliche wenig von der (DDR-)Geschichte, was in wiederkehrenden Vorwürfen der Diktaturverharmlosung und eines vermeintlichen Versagens des Geschichtsunterrichts mündet (vgl. Jahn 2019; SPIEGEL ONLINE 2009). Diese kulturpessimistische Aufregung über die historische Bildung gilt zwar als skandalträchtig, sie wird aber der Komplexität historischer Lehr- und Lernprozesse wenig gerecht. Mit meiner Studie ist nachgewiesen worden, wie unzureichend diese Schnellschüsse über vermeintliche Wissenslücken sind. Ich möchte das hier an der Frage erläutern, ob die DDR von den Jugendlichen als Diktatur bezeichnet wird oder nicht. In der öffentlichen Diskussion gilt diese Frage als Seismograf gelungener Demokratieerziehung, wobei ein Nichteinordnen der DDR als Diktatur gleichsam als Verklärung oder Verharmlosung ihres Unrechtscharakters gewertet wird. In meiner Studie bezeichnet mit 60,3 Prozent die Mehrheit der Befragten die DDR als Diktatur, weshalb von einem Ausblenden des Diktaturcharakters der DDR grundsätzlich nicht die Rede sein kann. Allerdings sind es gewichtige 21,7 Prozent, die die Bezeichnung als Diktatur verneinen und 7,1 Prozent, die es nicht wissen oder sich nicht festlegen wollen („weiß nicht“). Schaut man sich das Antwortverhalten der 21,7 Prozent der „Diktaturverweiger:innen“ bei anderen Fragen des Fragebogens (*Items*) genauer an, wird schnell deutlich, dass das Problem um die Einordnung der DDR als Diktatur anders gelagert sein muss, als es eine Subsumierung unter dem Schlagwort der DDR-Verharmlosung suggeriert: Nur 18,1 Prozent von ihnen bescheinigen der DDR Wahlfreiheit und räumen damit ein gravierendes Demokratiedefizit ein (vgl. Klausmeier 2020, S. 285 ff.).

Erklärungen zur Frage der Begriffsverweigerung liefern die qualitativen Interviews, die im Nachgang zur Plausibilisierung der Fragebogenerhebung durchgeführt worden sind (vgl. Klausmeier 2020, S. 288 ff.). So zeigt sich, dass die Jugendlichen den Begriff „Diktatur“ wesentlich mit dem System des Nationalsozialismus verbinden und er folglich mental mit den nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen verbunden ist. An dieser begrifflichen Prägung scheitert der Transfer des Diktaturbegriffs auf die DDR, in der wesentliche Elemente ihrer prototypischen Diktaturvorstellung fehlen. Eine Bezeichnung der DDR als Diktatur käme für sie einem Gleichsetzen mit dem NS-System gleich, was auch bedeuten würde, dass ihre Eltern und Großeltern in einem NS-ähnlichen Land gelebt hätten und unbequeme Fragen an deren Positionierung im und zum DDR-System evozieren würde. Zudem haben die Interviews gezeigt, dass Geschichtsunterricht, der die Deutungen des staatlich approbierten und den Raum der öffentlichen Erinnerung beherrschenden „Diktaturgedächtnisses“ vorgibt (vgl. Sabrow 2010), von den Jugendlichen als „zu harte“ Darstellung der DDR wahrgenommen und entsprechend zurückgewiesen wird. Dieser Befund unterstreicht, dass Geschichtsvermittlung nicht als Weitergabe fester Deutungen zu verstehen ist, sondern Lernende zu eigenständigen historischen Urteilen befähigen soll (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band).

Daran anknüpfend möchte ich auf die verbreitete und bildungspolitisch oft diskutierte Vorstellung von Gedenkstättenbesuchen oder Zeitzeug:innenbefragungen als vermeintlichem Korrektiv gegenüber nostalgischen DDR-Vorstellungen eingehen. Diese Vorstellung wird den Anforderungen der historisch-politischen Demokratieerziehung kaum gerecht, sondern folgt allenfalls einer Idee von affirmativem Demokratielernen, hinter dem sich ein positivistisches Verständnis historischen Lernens verbirgt. Das spiegelt sich ebenfalls in empirischen Befunden. Jugendliche, die eine Gedenkstätte besucht oder Zeitzeugenbefragungen durchgeführt haben, unterscheiden sich in ihrem Urteil über die DDR nicht von den Heranwachsenden ohne entsprechende Erfahrungen (vgl. Klausmeier 2020, S. 374). Vielmehr wird empirisch deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Deutungskontroversen, eine eigene heuristische Herangehensweise und quellenorientiertes Geschichtslernen eine stärkere Bedeutung für die Beurteilung diktatorischer und repressiver Dimensionen der DDR haben als Zeitzeugenbefragungen und Gedenkstättenbesuche. Hier lohnt es sich in der außerschulischen Geschichtsvermittlung anzusetzen.

## **Schulform ist bedeutsamer als „Ostbiografie“**

An der Frage nach der Einordnung der DDR als Diktatur lässt sich ein weiterer zentraler Befund zeigen, der im Hinblick auf die Vermittlungsvoraussetzung hoch relevant ist: Für die Bewertung freiheitlich-demokratischer Aspekte ist die

Schulform deutlich relevanter als der Faktor, ob die Schüler:innen aus dem Osten oder Westen kommen. Neben der repräsentativen Untersuchung von thüringischen Elftklässler:innen wurden zwei Kontrollgruppen explorativ befragt: Zum einen waren das Elftklässler:innen an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, zum anderen Berufsschüler:innen im ersten Ausbildungsjahr in Thüringen. Dabei zeigte sich, dass sich die angehenden Abiturient:innen in Ost und West im Urteil deutlich ähnlicher sind, als die thüringischen Befragten an Gymnasium und Berufsschule: Während bei den Befragten in NRW mit 23,2 Prozent ähnliche viele Befragte den Diktaturcharakter der DDR verneinen, streiten diesen mit 33,4 Prozent deutlich mehr Berufsschüler:innen ab (vgl. Klausmeier 2020, S. 321).

Ein weiterer Unterschied zwischen den Schulformen liegt bei der Bewertung der „DDR-Leistungen“: Die Berufsschüler:innen wünschten sich häufiger Aspekte der DDR auch für die heutige Zeit, vor allem soziale und gesellschaftliche Aspekte wie das gesellschaftliche Miteinander, die „Vollbeschäftigung“ und die soziale Absicherung, die sie zugleich in ihrer Gegenwart weniger gegeben sehen als die Befragten am Gymnasium. Die Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Zusammenhaltsgefühl hängt zudem mit einer kompensatorisch zu verstehenden stärkeren Hinwendung zum ostdeutschen Erinnerungskollektiv zusammen: Hier sind es mit 45,5 Prozent fast doppelt so viele Berufsschüler:innen, die sich als „Ostdeutsche“ begreifen als bei den Gymnasiast:innen, bei denen 24,8 Prozent eine spezifisch ostdeutsche Identität für sich reklamieren. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Gymnasiast:innen in Ost und West weniger eklatant, da sich 30,3 Prozent der Befragten aus NRW eine westdeutsche Identität zuschreiben.

## Vereinfachte Vorstellungen von „DDR-Leistungen“

Ein weiterer zentraler Befund der Studie ist, dass die Vorstellungen der Jugendlichen kein strukturgeschichtliches Denken erkennen lassen. Gerade das ist jedoch zentral, um „DDR-Leistungen“ und letztlich die alltäglichen Dimensionen von Diktatur und Repression historisch beurteilen zu können. Um herauszufinden, welche Konzepte die Jugendlichen von den – vermeintlichen oder tatsächlichen – „DDR-Leistungen“ haben, wurden sie in der Dramaturgie des Fragebogens an unterschiedlichen Stellen und in verschiedenen Frageformaten mit ihnen konfrontiert. Am Beispiel der Beurteilung der Kinderbetreuung in der DDR wird deutlich, dass die Jugendlichen diese loben und auch gegenüber dem heutigen System als überlegen einschätzen (vgl. Klausmeier 2020, S. 278 ff.). Konfrontiert man sie jedoch explizit mit den strukturellen Bedingungen im diktatorischen System, lehnen sie diese deutlich ab: Nur 7,2 Prozent der Befragten wären bereit, für ein Kinderbetreuungssystem wie in der DDR zugleich die entsprechende ideologische Erziehung zu akzeptieren. Hier wird ersichtlich, dass die Jugendlichen zwar die flächendeckende Versorgung mit Betreuungsplätzen wert-

schätzen, aber nicht mitdenken, dass es von hohem staatlichem Interesse war, frühestmöglich Einfluss auf die Erziehung *sozialistischer Persönlichkeiten* zu nehmen. Darüber hinaus gewährleistete ein umfassendes System der Kinderbetreuung gleichzeitig einen staatlichen Zugang zu den Müttern, denen dadurch Berufstätigkeit ermöglicht wurde, und die in den Kollektiven und Brigaden in den Betrieben besser sozial kontrolliert werden konnten als zu Hause. Strukturgeschichtliche Einsichten sind nur dann möglich, wenn eine Auseinandersetzung mit den ideologischen Implikationen sozialpolitischer Maßnahmen erfolgt. Gerade in diesem Punkt geben die Lernenden aber an, über das geringste Wissen zu verfügen. Demgegenüber scheinen sie sich bei der Alltagsgeschichte gut informiert zu fühlen, was sicher auch mit der hohen Relevanz familialer Erinnerungen zu tun hat. Bei der informellen Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte haben diese für die Lernenden die höchste Relevanz, gefolgt vom Fernsehen und dem Internet. Es überrascht daher nicht, dass sich insbesondere bei den „Leistungen“ der DDR erstaunliche intergenerationelle Tradierungskontinuitäten zeigen. Die Hälfte der Befragten wünscht sich Aspekte der DDR zurück (vgl. Best et al. 2015), allen voran die „Vollbeschäftigung“, gefolgt von dem gesellschaftlichen Zusammenhalt, dem Bildungssystem und der Kinderbetreuung (vgl. Klausmeier 2020, S. 227 ff.). Damit einher geht der Befund, dass Leistungseffekte als wichtige Bedingung der Vorstellungsbildung hervortreten. Leistungsstarke Schüler:innen würdigen stärker die ‚Errungenschaften‘ der DDR als ihre leistungsschwächeren Mitschüler:innen, schätzen zugleich aber auch deutlicher den Zugewinn an freiheitlich-demokratischen Rechten durch den Systemumbruch. Insgesamt nehmen sie die DDR also differenzierter wahr. Als mögliche Ursache kann die vermehrte Teilhabe leistungsstarker Lernender am kommunikativen und kulturellen Gedächtnis angenommen werden. So begegnen sie häufiger konventionellen Deutungen der DDR, weshalb sie erst um diese wissen und sie entsprechend internalisieren.

## Fazit

Was lässt sich für ein an die außerschulische Geschichtsvermittlung adressiertes Praxisbuch ableiten? Es ist zentral, die Komplexität historischen Lernens zu berücksichtigen, die auf die Befähigung zum eigenen historischen Urteilen Heranwachsender abzielt und nicht auf die Vermittlung feststehender Wertungen, wie sie – bildungspolitisch gefördert – diktaturparadigmatische Vermittlungsnarrative nahelegen. Dazu gehört auch, die Ausgangsbedingungen und das alltagsförmige Wissen Jugendlicher zu berücksichtigen. Das schließt Positivbewertungen und Würdigungen der DDR ein, auch wenn sich niemand von ihnen die DDR zurückwünscht. Aus den Daten geht deutlich hervor, dass die Jugendlichen keine Einschränkungen ihrer freiheitlich-demokratischen Rechte akzeptieren würden.

Sie wissen grundsätzlich um diktatorische und repressive Dimensionen des SED-Regimes, allerdings erschließen sie oft nicht deren weitreichende Strukturen innerhalb des Systems, insbesondere dann nicht, wenn Diktatur scheinbar alltäglich wird (vgl. Fulbrook 2008). Stattdessen sind ihre Konzepte von „DDR-Leistungen“ komplexitätsreduziert und hoch partiell, indem ausschließlich positive Aspekte wie etwa der flächendeckende Zugang zu Kinderbetreuungsangeboten erinnert werden. So erscheint die DDR als Staat mit besonderer staatlicher Fürsorge und harmonischem Zusammenleben, insbesondere für Kinder und Familie. Hier wird deutlich, wie wichtig strukturgeschichtliches Denken für historisch-politische Demokratieerziehung ist. Es ermöglicht Einsichten in die alltäglichen Dimensionen von Diktatur und markiert im Sinne der Gegenwartsorientierung, wo lebensweltliche Gefährdungen der Demokratie drohen. Das schließt auch ein, nach den Verführungsmechanismen und Bindekräften der SED-Diktatur zu fragen, die in Form von Mentalitäten mitunter bis heute nachwirken.

Eine auf die normativ aufgeladene Vermittlung des „Diktaturgedächtnisses“ ausgerichtete Bildungspraxis, wie sie staatlich approbiert für viele außerschulische Lernorte und hier insbesondere für die Gedenkstätten in den 30 Jahren nach der Wiedervereinigung kennzeichnend war und mitunter noch ist (vgl. Sabrow 2009), wird von einem weiteren Befund infrage gestellt: Es ist empirisch nachgewiesen geworden, dass historische Bildungspraxis, die diesem Narrativ des Diktaturgedächtnisses folgt und auf die Vermittlung fester Deutungen ausgerichtet ist, Gefahr läuft, von den Jugendlichen abgelehnt zu werden. Das spiegelt sich nicht nur in den Einzelinterviews um die Problematik der Einordnung der DDR als Diktatur wider. Es zeigt sich ebenfalls in dem Befund, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Deutungskontroversen, die eigene heuristische Herangehensweise und ein quellenorientierter Unterricht eine stärkere Bedeutung für die Beurteilung diktatorischer und repressiver Dimensionen der DDR haben als Zeitzeugenbefragungen und Gedenkstättenbesuche. Derart gestaltete Lernangebote können in besonderem Maße die Orientierungsbedürfnisse der Lernenden aufgreifen, die sich aus einem Aufwachsen zwischen unterschiedlichen „DDR-Gedächtnissen“, den anhaltenden und neuen Deutungskämpfen über die Folgen der „so rasch vollzogenen staatlichen Einheit“ für Ost- und Westdeutschland oder auch den wieder entfachten Diskussionen um die Kategorien „Ost“ und „West“ ergeben (vgl. Friedel 2020, S. 3). Das schließt ein, dass die Lernenden die Perspektivenvielfalt und Kontroversität der Debatten wahrnehmen und ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, eigene triftige Deutungen zu entwickeln und anschließend zu reflektieren.

Für Lehrkräfte an Schulen ergibt sich daraus die Verpflichtung, Schulfahrten nicht als Ausflüge vor den Schulferien zu verstehen oder als Kompensation für Unterrichtsversäumnisse zu funktionalisieren. Schulische Exkursionen führen aus dem Unterricht heraus, aber auch wieder hinein. Das gilt insbesondere für Tagesexkursionen und schließt sowohl eine Vorbereitung der Schüler:innen

ein, als auch eine Verständigung über gegenseitige Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen mit den Pädagog:innen am außerschulischen Lernort. Zugleich bedarf es einer Nachbereitung des Gesehenen und Erlebten, die eine methodisch angeleitete Reflexion umfasst, sodass sich das besondere Potenzial der außerschulischen Bildungsarbeit für das schulische historische Lernen hat, entsprechend entfalten kann.

## Literaturverzeichnis

- Baumgärtner, Ulrich (2023): Inhalte und Themen im Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: Cornelsen, S. 181–196.
- Best, Heinrich / Niehoff, Steffen / Salheiser, Axel / Salomo, Katja (2015): Thüringen im 25. Jahr der deutschen Einheit. Ergebnisse des Thüringen Monitors 2015. Jena.
- von Borries, Bodo (1989): „Glanzvolle Ritterzeit“ oder „bäuerliche Leibeigenschaft“? Mittelalter-Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern. In: Geschichte lernen 11, S. 4–7.
- Brauer, Juliane (2023): Emotionen im Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: Cornelsen, S. 217–230.
- Fenn, Monika / Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): Historisches Lernen: Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin: Cornelsen, S. 54–97.
- Friedeburg, Ludwig von / Hübner, Peter (1970): Das Geschichtsbild der Jugend. 2. Auflage. München: Juventa Verlag.
- Friedel, Ann-Sophie (2020): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70, H. 28–29, S. 3.
- Fulbrook, Mary (2008): Ein ganz normales Leben. Alltag und Gesellschaft in der DDR. Aus dem Englischen von Karl Nicolai. Darmstadt: Primus Verlag.
- Günther-Arndt, Hilke (2014): Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Günther-Arndt, Hilke / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Pädagogik, S. 24–49.
- Jahn, Thekla (2019): Schülerwissen über den Mauerfall: „Thema DDR fast so weit entfernt wie die Antike“. [www.deutschlandfunk.de/schuelerwissen-ueber-den-mauerfall-thema-ddr-fast-so-weit-100.html](http://www.deutschlandfunk.de/schuelerwissen-ueber-den-mauerfall-thema-ddr-fast-so-weit-100.html) (Abfrage: 05.03.2023).
- Klausmeier, Kathrin (2020): So eine richtige Diktatur war das nicht ... Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. Göttingen.
- Müller, Alice (2023): Russland ist Teil der ostdeutschen Identität. [www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ostdeutschland-ukraine-101.html](http://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/ostdeutschland-ukraine-101.html) (Abfrage: 06.03.2023).
- Pampel, Bert (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Sabrow, Martin (2009): Die DDR erinnern. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München: C. H. Beck, S 9–27.
- SPIEGEL ONLINE (2009): DDR-Verklärung: Mit dem Mauerfall aus dem Paradies vertrieben. [www.spiegel.de/politik/deutschland/ddr-verklaerung-mit-dem-mauerfall-aus-dem-paradies-vertrieben-a-633006.html](http://www.spiegel.de/politik/deutschland/ddr-verklaerung-mit-dem-mauerfall-aus-dem-paradies-vertrieben-a-633006.html) (Abfrage: 07.03.2023).
- Stiftung Ettersberg (2022): Sonderausstellung HÄNDEDRUCK und ROTE FAHNE: Die Gründung der SED und das Ende der Arbeiterbewegung. [www.stiftung-ettersberg.de/andreasstrasse/sonderausstellung/](http://www.stiftung-ettersberg.de/andreasstrasse/sonderausstellung/) (Abfrage: 10.02.2023).

# Gruppendiskussionen mit Jugendlichen über die DDR

Martin Kriemann

Auch über 30 Jahre nach dem Mauerfall und der Deutschen Einheit stehen besonders im Rahmen der historisch-politischen Bildung Fragen danach im Fokus, wie es um die heutige Jugend im Kontext der Teilungsgeschichte und um die Einheit der Jugend (im doppelten Sinne) bestellt ist. Eine Auseinandersetzung damit, wie DDR-Geschichte an Jugendliche weitergegeben wird und wie sie diese annehmen, verarbeiten, verändern und selbst (re-)produzieren, erfolgte jedoch bisher nicht (vgl. Kriemann 2018, S. 17).

Die Studie *Jugend mit „geteilten“ Erfahrungen* (Kriemann 2023) ging dieser Forschungslücke nach. In 18 Gruppendiskussionen, die zwischen Januar 2016 und Juni 2018 geführt wurden, erzählten Jugendliche aus dem gesamten Bundesgebiet über ihre Erfahrungen im Umgang mit der Teilungsgeschichte. Aus den Gesprächen konnte mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. z. B. Bohnsack et al. 2013) rekonstruiert werden, wie sie die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen mit der DDR erleb(t)en und was für sie bei der geschichtlichen Vermittlung von Bedeutung ist. Ziel der Untersuchung war es, dem Diskurs um die Erinnerung an die DDR eine wichtige Perspektive hinzuzufügen und Erkenntnisse für schulische und außerschulische Bildungsprozesse abzuleiten.

In diesem Beitrag werden zunächst die Besonderheiten der Studie beschrieben und ihre Ergebnisse zusammengefasst. Abschließend wird skizziert, wie die vielfältigen Auseinandersetzungspraktiken in der historisch-politischen Bildung berücksichtigt werden könnten, um möglichst allen Jugendlichen ein passendes Angebot zu unterbreiten und sie mit ihren vielfältigen Erfahrungen und Perspektiven ernst zu nehmen.

## Die Studie im Überblick

Durch eine weitestgehend offene Eingangsfrage wurden die Jugendlichen dazu aufgefordert, sich daran zu erinnern, wie sie bemerkt haben, dass es die DDR gegeben hat. Durch eine zurückhaltende und unvoreingenommene Rolle der Gesprächsleitung im gesamten Diskussionsverlauf erhielten die Jugendlichen einen Raum, um selbst ausführlich erzählen zu können. Dieses offene und spannungs-

reiche Setting adressierte die Teilnehmenden als Expert:innen für ihr generationales Wissen über den Umgang mit etwas, das sie selbst nicht erlebt haben.

Da bei der heutigen Jugendgeneration direkte Erfahrungen aus der Zeit fehlen, werden sie im gesellschaftlichen Diskurs derzeit kaum als sich erinnernde Akteur:innen wahrgenommen, womit aber zum Teil ausgeblendet wird, dass auch sie Träger:innen eines spezifischen Wissens *über* die DDR sind. In den Gruppendiskussionen verhandelten die Studienteilnehmenden dementsprechend eher den Umgang mit der Erinnerung. Insofern können die Auseinandersetzungen eigentlich sogar als ein doppeltes Sich-Erinnern beschrieben werden: als Erinnerung an die Erinnerung. Unter dieser Perspektive wurde untersucht, wie Jugendliche im Gespräch gemeinsam ‚neue‘ Erinnerungen an die DDR hervorbringen. Zentrale Fragen waren in diesem Zusammenhang, was sich in der Art und Weise, *wie* sie über das Thema sprechen über ihre Orientierungen und Erfahrungsräume dokumentieren lässt. Von Interesse war besonders, wie sie sich vor dem Hintergrund der DDR-Geschichte aufeinander beziehen. Der Fokus auf die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen, insbesondere darauf, was sie in diesem Zusammenhang bewegt und interessiert, und was sie überhaupt motiviert, sich mit Geschichte zu befassen, lieferte hierbei einige überraschende Erkenntnisse:

## Ein gemeinsames Sich-Erinnern verbindet

Da Prozesse geschichtlicher Aneignung – wie die meisten Lernprozesse – überwiegend auf einer praktischen bzw. impliziten Ebene stattfinden, können Jugendliche diese nicht ohne Weiteres erzählen, sondern sie müssen rekonstruiert werden. Im Folgenden werden zur Veranschaulichung der Ergebnisse einige pointierte Zitate herangezogen, die jedoch in diesem Beitrag nicht ausführlich interpretiert werden (vgl. hierzu Kriemann 2023).

Als grundlegende Gemeinsamkeit konnte bei allen Teilnehmenden ein Spannungsverhältnis zwischen kulturellen Erwartungen und habitueller Praxis rekonstruiert werden:

„Wir sollen uns ja immer damit beschäftigen in der Schule zum Beispiel. Da heißt es, in der DDR wurde alles kontrolliert, die Leute hatten gar nichts und meine Mutter erzählt mir, wie sie damals immer feiern war. Das passt doch irgendwie nicht.“

In diesem Zitatauszug wird deutlich, wie der öffentliche Diskurs um die DDR neben die privaten Erzählungen in der Familie gestellt wird: Dieses Wissen kann offenbar jedoch nicht ohne Weiteres miteinander vereinbart werden. Jugendliche nehmen wahr, dass sie sich mit der Geschichte auseinandersetzen sollen, stoßen hierbei aber an ihre habituellen Grenzen.

Einerseits beziehen sich alle Jugendlichen neben geschichtlichem Faktenwissen auf gesellschaftlich weitestgehend anerkannte Narrative und Theorien über die DDR. Andererseits verfügen sie auch über milieuspezifisches – vor allem familiär geprägtes – Erfahrungswissen, welches in den alltäglichen Lebenswelten tradiert wird und von gesellschaftlichen Narrativen und der öffentlichen Erinnerungskultur abweichen kann. In den Gesprächsrunden wurden die unterschiedlichen Wissensbestände von Jugendlichen aufgerufen und zueinander und zu sich selbst ins Verhältnis gesetzt. In diesem Prozess der Wissensverarbeitung haben sie die Diskrepanz zu bewältigen, die sich aus der gesellschaftlichen und milieuspezifischen Zugehörigkeit ergibt (vgl. Bohnsack 2017, S. 56). Vor allem das Nicht-Miterlebt-Haben der gesellschaftlichen Teilung und deren Überwindung ist hierbei – wenig überraschend – konstitutiv für die nachwendegeborene Erinnerung:

„Unsere Generation kann dazu gar nichts sagen. Wir haben diese Unterschiede ja nicht erlebt wie unsere Eltern. Wir kennen das im Prinzip nur aus Berichten von denen oder wenn wir mal was besichtigen, wie die Mauer oder sowas.“

Nachwendegeborene Jugendliche sind beim Bezug auf die Teilungsgeschichte strukturell dadurch verbunden, sich nicht auf er- und gelebte Erfahrungen in der DDR, jedoch durchaus auf vermittelte Erfahrungen oder Erfahrungen im Umgang mit ihr beziehen zu können. Dieses Wissen ist, wie bereits im vorherigen Zitat deutlich wurde, alles andere als eindeutig und widerspruchsfrei. Die Ambivalenzen und Spannungen regen die Jugendlichen zur eigenen Positionierung in der Gegenwart an. Über den Bezug auf eine gemeinsame (Nachwende-)Generation und die mit dieser Positionierung verbundenen (Un-)Möglichkeiten des Erinnerens konstruieren sie Zusammengehörigkeit. Einerseits müssen sich die Jugendlichen dabei zwar auf das Wissen älterer Generationen beziehen, andererseits wollen sie sich von diesem abgrenzen, weil sie deren Orientierung an Unterschieden zu überwinden versuchen. Durch diese Abgrenzung wird auch ein Stück Unabhängigkeit bzw. ‚Befreiung‘ von der Eltern- und Großelterngeneration eingeübt und demonstriert. Die fehlenden eigenen Primärerinnerungen bilden hier einen (Frei-)Raum, den Bildungsakteur:innen mit einer dialogorientierten Didaktik ausgestalten können. Die Auseinandersetzungen sind in den Gruppendiskussionen zudem von einer gemeinsamen, normativen Vorstellung gerahmt: der fraglosen Bedeutung und Wertigkeit von geschichtlichem Wissen:

„Die DDR in der Vergangenheit zu lassen, das kannst du nicht machen, das ist idiotisch. Auch wenn der Unterricht manchmal ganz schön lahm ist – immer dasselbe.“

Die Jugendlichen orientieren sich an der Norm, dass Geschichte wichtig ist. Diese steht als unhinterfragte Erwartung im Hintergrund ihrer Erinnerungen und Geschichtsdeutungen. Zudem haben sie bereits relativ konkrete Vorstellungen davon, wie sie sich die Auseinandersetzung mit dem Thema eigentlich (nicht)

wünschen. Paradoxerweise werden sie gleichzeitig von vielen Seiten mit Annahmen konfrontiert, die sie als geschichtlich desinteressiert, politisch uniformiert oder historisch unkritisch darstellen. An diesen stereotypen Bildern arbeiten sich die Jugendlichen gemeinsam ab, obwohl sie längst verinnerlicht haben, dass Geschichte wichtig ist und zu ihrem Leben dazugehört. Unterschiedliche gesellschaftliche, institutionelle und familiäre Erwartungen bearbeitend, beziehen sich die Jugendlichen daher in vielfältiger Weise auf zahlreiche Vermittlungskontexte, z. B. die Schule. Eine offene Ablehnung oder Nicht-Anerkennung der Bedeutung von Wissen über die Teilungsgeschichte konnte in keinem Fall rekonstruiert werden. Interessanterweise kam es unabhängig davon, wie die Jugendlichen ihre eigenen Geschichtskennntnisse einschätzten, stets zu angeregten und interessanten Diskussionen. Viele Jugendliche ahnten offenbar gar nicht, was sie alles über die Vergangenheit wissen.

Warum wird die Teilungsgeschichte von den Jugendlichen als relevant erachtet, obwohl sie zum Teil als Wissenslücke konstruiert, gar nicht als bedeutsam erkannt oder sogar explizit als nervend und langweilig bezeichnet wird und wie zeigt sich ihre Bedeutung in den Gruppendiskussionen? Die Relevanz des geschichtlichen Wissens dokumentiert sich vor allem auf der impliziten Erzählebene, genauer gesagt über Tradierungen und Familiengeschichten, die mit Ereignissen im Kontext der Teilungsgeschichte verwoben werden. Beispielsweise wird der Mauerfall bei der Auseinandersetzung mit dem Thema von den Jugendlichen als Symbol für eine gesamtgesellschaftliche Veränderung und als ein zentraler historischer Marker konstruiert. Zu diesem setzten sie sich und ihre Familien biografisch in Beziehung, obwohl dieses Ereignis zeitlich vor der eigenen Geburt verortet ist. So erzählen sie sich zum Beispiel, wie ihre Eltern den Mauerfall erlebt haben:

„Ich erinnere mich nur, dass meine Mutter mir immer erzählte: in dem Jahr deiner Geburt, ich stand weinend vor dem Fernseher. Das war ein Moment, das kannst du dir gar nicht vorstellen [...] Aber ich habe das so selber nie erfahren.“

Auch wenn keine eigenen Erinnerungen an diese Zeit vorliegen, greifen die Jugendlichen auf die in der Familie überlieferten Erinnerungen zurück und verleihen historischen Ereignissen damit erneut Bedeutung. Offenbar kann die Auseinandersetzung mit der Teilungsgeschichte als Bezugspunkt bei der Verortung der eigenen Person und Familie in der heutigen Gesellschaft dienen. Die deutsche Einheit steht dabei fallübergreifend in einem positiven Horizont. So muss im Rahmen dieser Gruppendiskussion nicht explizit erläutert werden, warum die Mutter vor dem Fernseher geweint hat. Das hierzu notwendige Kontextwissen wird von allen geteilt. Die Jugendlichen ‚bauen‘ also vielfältige Geschichten zu einer gesamtdeutschen Geschichtserzählung zusammen, die zwar jeweils unterschiedliche Schwerpunkte beinhaltet, jedoch an gemeinsam geteilten, freiheit-

lich-demokratischen Werten ausgerichtet wird. Diese generational geteilte Orientierung an Werten der Gegenwart bei der Auseinandersetzung mit Geschichte sollte jedoch nicht mit den individuellen politischen Einstellungen der Jugendlichen verwechselt werden.

Anhand derartiger Erzählungen erhält geschichtliches Wissen eine gegenwärtige und zukünftige Bedeutung für die Jugendlichen, die interessante Potenziale für die formale Bildungsarbeit beinhaltet. Das Nutzen dieser Potenziale setzt jedoch eine verstehende Haltung der Bildungsakteur:innen voraus, die über das Bearbeiten dessen, was auf der expliziten Erzählebene verhandelt wird, hinausgeht.

Die Jugendlichen entwickeln in den Gruppendiskussionen trotz Zuordnung zu einer gemeinsamen Generation weiterhin herkunftsbedingte Zugehörigkeitskategorien entlang der ehemaligen innerdeutschen Grenze:

„Ich kenn das nicht, also ich bin im Westen geboren aber es stand keine Mauer mehr. Also ich bin in Deutschland effektiv geboren und für mich ist das sozusagen nicht mehr präsent im Kopf aber für die älteren Menschen halt.“

Auch wenn in diesem Zitatauszug explizit betont wird, dass die Ost-West Zugehörigkeit nicht mehr von Bedeutung ist, kommen die Jugendlichen auch über 30 Jahre nach der deutschen Einheit nicht umhin, sich bei der Bearbeitung des Themas mit diesen Kategorien befassen zu müssen und sich zu diesen zu positionieren. Derartige Auslegungsmechanismen in Bezug auf die Teilungsgeschichte vermögen es nach Haag, Heß und Leonhard (2017, S. 4), eigene Erlebnisse sinnhaft einzuordnen und Vertrautheit und Zugehörigkeit zu vermitteln. Trotz der weiterhin bestehenden Relevanz der Ost-West-Kategorien, verlaufen die generationalen Differenzlinien dabei quer zu den herkunfts-basierten oder zugespitzt formuliert: Die Ost- oder West-Herkunft hat für die Nachwendegeborenen zwar noch Bedeutung, die Gemeinsamkeit einer generational-geteilten (Nicht-)Erfahrung ist jedoch relevanter. Die gemeinsame Gegenwart und Zukunft verbindet sie also über alle geschichtlichen Unterschiede hinweg.

## Unterschiedliche Modi des gemeinsamen Sich-Erinnerns

Die Auseinandersetzungen vollziehen sich in Abhängigkeit von der Art und Weise, wie diese grundlegenden Gemeinsamkeiten und Spannungsverhältnisse im Erinnerungsprozess bearbeitet werden. So konnten die vielfältigen Erinnerungsmuster in der Studie zu drei voneinander unterscheidbaren Typen zusammengefasst werden:

Beim *emotional-affizierten Modus* erschließen sich Jugendliche geschichtliches Wissen über die eigene Emotionalität und sinnliche Erlebnisse des Umgangs mit

der Vergangenheit. Eigene, subjektive Erfahrungen (z. B. an Gedenkort) werden als Geschichtswissen markiert und als ein Verstehen von Geschichte konstruiert.

Über den *rational-distanzierten Modus* wenden sich Jugendliche hingegen vor allem nüchtern und sachbezogen der Vergangenheit über Geschichtsfaktenwissen zu. DDR-bezogenes Wissen muss in diesem Modus primär verstanden, nicht emotional oder biografisch verarbeitet werden.

Die Beschäftigung mit der Vergangenheit findet im *biografisch-reflexiven Modus* primär über den Bezug auf die eigene Biografie und Familiengeschichte statt und wird von den Jugendlichen über Formen entwickelt, die an einem reflexiven Einordnen dieser Wissensbestände orientiert sind. Der Auseinandersetzungsprozess stellt sich als ein Nachdenken über die eigene Entwicklung und das Werden von Menschen in unterschiedlichen Milieus dar. Das vergangenheitsbezogene Wissen wird von den Jugendlichen als prägendes Erfahrungswissen konstruiert, das entweder offen und kritisch hinterfragt oder gegen abweichendes Wissen gesichert und verteidigt wird.

Die Grenzen zwischen den einzelnen Modi sind jedoch nicht starr, sondern die Übergänge fließend. Auf der erzählpraktischen Ebene überschneiden bzw. überlagern sich die den einzelnen Typen zugeordneten Erinnerungsmuster, wobei sich in den Gruppendiskussionen jeweils ein Modus über unterschiedliche Themen hinweg als dominant erwiesen hat. In allen Erinnerungen fungieren dabei vor allem Menschen und deren individuelle Geschichten als ‚Brücke in die Vergangenheit‘. Ein zentrales Ergebnis hierbei ist, dass die unterschiedlichen Modi zwar im Einzelfall aber nicht mehr generell auf unterschiedliche Ost-West-Zugehörigkeiten zurückzuführen sind, also nicht eindimensional über die Herkunft beschrieben werden können. Die Erklärung der Entstehung der Erinnerungsmodi deutet sich stattdessen in der Überlagerung mehrerer sozialer Dimensionen an, z. B. des Bildungsstandes der Jugendlichen, der Erfahrungen im Umgang mit Differenz oder des Erziehungsstils in den Familien. Dies verweist auf ein Verblässen DDR-bezogener Erfahrungsräume und damit auf ein allmähliches Überwinden der sprichwörtlichen ‚Mauer in den Köpfen‘ bei der Nachwendegeneration.

## **Ausblick – Die vielfältigen Erfahrungen von Jugendlichen als Zugang zur DDR-Geschichte nutzen**

Es hat sich gezeigt, dass Gruppendiskussionen nicht nur als Datenerhebungsmethode dienlich sind, sondern selbst bereits einen *Ort des Erinnerns* bilden, den Jugendliche für ihre Auseinandersetzung mit dem Thema nutzen können. Die AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode in ihrer Logik des Verstehenswollens ist besonders geeignet, um Jugendliche miteinander über die Geschichte

ins Gespräch zu bringen. Daher ist es mir ein besonderes Anliegen, die Potenziale der Gruppendiskussionen und insbesondere die darin enthaltenden impliziten Formen der Wissensverarbeitung für die Bildungsarbeit auszuloten.

Gruppendiskussionen zu Erfahrungen des Umgangs mit DDR-Geschichte erlauben es allen Jugendlichen, unabhängig davon, in welchem Modus sie sich erinnern und welchen Milieus sie angehören, einen Zugang zur Thematik und somit die Möglichkeit am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben, ihn mitzugestalten und über Unterschiede (hinweg) miteinander reden zu können. In diesem Rahmen kann die Konfrontation mit noch unbekanntem Wissen und ungewöhnlichen Erfahrungen bei den Jugendlichen auslösen, Geschichte rational verstehen, emotional verarbeiten und reflexiv einordnen zu wollen, sich also auf eine ganzheitliche Erfahrung einzulassen. Dies ist insofern interessant, als dass schon die Auseinandersetzung in diesem Format von den meisten Jugendlichen als überraschend und ungewöhnlich erlebt wird, weil sie zumeist nicht die Erfahrung gemacht haben, dass ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Kontext formaler Geschichtsvermittlung von Bedeutung sind.

Für Akteur:innen der historisch-politischen Bildung heißt es daher, Erkenntnisprozesse zu initiieren, zu begleiten und methodisch zu reflektieren, statt zu belehren, zu bewerten oder zu verbessern. Bei der hierfür notwendigen konstruktivistischen Einstellung geht es vor allem darum, Auseinandersetzungsprozesse offen zu halten, indem auch implizite Erwartungen und Annahmen sichtbar und diskutierbar gemacht und damit in den Verfügungsbereich der Jugendlichen gerückt werden. Die Anerkennung des Erfahrungswissens der Jugendlichen schafft die Voraussetzung dafür, mit weiteren Angeboten an die Ziele der historisch-politischen Bildung anzuknüpfen. So kann historisches Lernen als Teil einer demokratischen Erinnerungskultur etabliert werden, die diskursiv und interaktiv angelegt ist.

Weitere Bildungspotenziale zeigen sich in der Möglichkeit der Jugendlichen, das Gespräch selbst zu strukturieren und sich auf die Inhalte zu beziehen, die für sie von Interesse sind. Auf diese Weise kann ein geschichtliches Thema mit aktuell relevanten Zusammenhängen verbunden oder die häufig geforderte thematische Abwechslung selbst hergestellt werden. Nicht zuletzt bekommen auch Bildungsbegleiter:innen durch den Fokus auf die Erfahrungen der Jugendlichen einen Einblick in ihre Lebenswelten und vorhandenen Wissensbestände. Alle Beteiligten können so erleben, dass die vergangenheitsbezogene Wissensverarbeitung keine generationale ‚Einbahnstraße‘ ist, sondern wechselseitiges Lernen über alle soziostrukturellen Unterschiede hinweg ermöglicht. Hierfür braucht es jedoch ein Bewusstsein der Erwachsenen für eigene geschichtliche Verstrickungen, unterschiedliche Standortverbundenheiten und die Bereitschaft zum kritischen Hinterfragen eigener normativer Vorstellungen, Erwartungen und Rollenverständnisse.

## Literaturverzeichnis

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Haag, Hanna/Heß, Pamela/Leonhard, Nina (2017): Volkseigenes Erinnern – Die DDR als Gegenstand sozialer Erinnerungs- und Vergessensprozesse. In: Haag, Hanna/Heß, Pamela/Leonhard, Nina (Hrsg.): Volkseigenes Erinnern – Die DDR im sozialen Gedächtnis. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.

Kriemann, Martin (2023): Jugend mit „geteilten“ Erfahrungen – Zur Rekonstruktion der DDR-Erinnerungspraktiken Nachwendegeborener in Gruppendiskussionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kriemann, Martin (2018): Lebenswirklichkeiten nach dem Mauerfall – Zur Rekonstruktion der DDR-Erinnerungskultur(en) der Nachwendegeneration. In: Hopfenmüller, Rigo (Hrsg.): Reader. Berlin: Bundesstiftung Aufarbeitung, S. 17–19.

# Orientierung und Verunsicherung – Beutelsbacher Konsens und Teilnehmendenorientierung als didaktische Prinzipien in der außerschulischen DDR-Bildung

Christina Schwarz

Wenn im Austausch – bspw. bei Workshops – mit pädagogisch Tätigen aus dem Feld der außerschulischen DDR-Bildung didaktische Prinzipien zur Sprache kommen, entsteht zum Teil der Eindruck, diese sorgen für Unsicherheit und Diskussionen. Prinzipien, wie die des Beutelsbacher Konsens, die bereits 1976 für die politische Bildung im schulischen Bereich formuliert wurden und sich in den Folgejahren auch in der außerschulischen Bildung durchgesetzt haben, formulieren einen Minimalkonsens – also eine Art Mindeststandard – der in allen Bereichen der politischen Bildung Anwendung finden soll. Seine Prinzipien – das *Kontroversitätsgebot*, das *Überwältigungsverbot* und die *Handlungsorientierung*<sup>1</sup> – fanden auch ihren Weg in die historisch-politische Bildungslandschaft der DDR-Vermittlungsträger. Hier bereichern und schärfen sie den reflexiven Blick auf das eigene pädagogische Tun. Zugleich bereiten sie den pädagogisch Tätigen im Feld jedoch auch Kopfzerbrechen. Sie werfen bspw. Fragen wie diese auf: Wie kann in einem Archiv, das dezidiert zu einem Thema und aus einem ganz bestimmten Blickwinkel heraus Material sammelt, Kontroversität bei der Auswahl der Medien gewährleistet werden und das auch noch in Kurzzeitveranstaltungen? Diese Fragen sind berechtigt und müssen diskutiert werden. Dabei kann es helfen, didaktische Prinzipien weniger als Maximalforderungen an pädagogisches Handeln zu verstehen, sondern sie vielmehr als Orientierungshilfen zu nutzen. Denn wie sie im konkreten Praxisfeld und in der konkreten Bildungsveranstaltung Anwendung finden, wird kontinuierlich Stoff für Aushandlungen bieten. Das gilt

---

1 Häufig wird das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsens auch als Prinzip der *Schüler:innen-* bzw. *Adressat:innenorientierung* gelabelt. Dieser Aspekt wird im Text separat besprochen. Bei der Rezeption und Einordnung des dritten Prinzips des Beutelsbacher Konsens steht ein anderer, gleichwertiger Punkt, die *Handlungsorientierung* im Vordergrund. Sie soll es Teilnehmer:innen von Bildungsveranstaltungen ermöglichen „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner[;ihrer] Interessen zu beeinflussen“, wie es bei Wehling heißt (Wehling 1977: S. 179).

ganz besonders vor dem Hintergrund erinnerungskultureller Dynamiken, die immer wieder neue und andere Fragen an die Vergangenheit hervorbringen. Für einen Professionalisierungsprozess im Praxisfeld kann es geradezu hinderlich sein, diese Diskussion mit dem Argument zu beenden ‚Bei uns findet schon Kontroversität statt!‘ und so das eigene pädagogische Handeln ein für alle Mal als angemessen und professionell beglaubigen zu wollen.

Eine Diskussion darüber, wie und welche didaktischen Prinzipien die pädagogische Arbeit prägen, gehört in weiten Teilen des Praxisfeldes noch nicht zum Selbstverständnis. Hier wie in vielerlei Hinsicht handelt es sich bei der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit jedoch um ein heterogenes Feld, das sich über die eigene pädagogische Arbeit in Zukunft mehr und mehr verständigen wird. Der vorliegende Text möchte einen Beitrag zu dieser Verständigung leisten. Dafür soll zunächst ganz basal erläutert werden, worüber eigentlich gesprochen wird, wenn es um didaktische Prinzipien geht. Darauf aufbauend fragt der Text danach, welche Prinzipien für die außerschulische DDR-Bildung relevant sind und wie sie im Praxisfeld zum Tragen kommen (können): Im Fokus stehen dabei die Teilnehmendenorientierung und die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens, die nacheinander besprochen werden. Beobachtungsprotokolle und Interviews, die im Feld angefertigt wurden, bilden hierfür die Grundlage. Ein Exkurs zur Frankfurter Erklärung soll daran anschließend einen zusätzlichen Orientierungsrahmen aufzeigen, der es ermöglicht, aktuelle Entwicklungen und machtkritische Diskurse auf die DDR-Vermittlungsarbeit zu beziehen. Alles in allem möchte der Text pädagogisch Tätigen helfen, die eigene Arbeit besser zu verstehen und zu strukturieren. Er soll ein Diskussionsbeitrag dazu sein, wie didaktische Prinzipien zu mehr Handlungssicherheit bei der täglichen Bildungsarbeit verhelfen können.

## **‚Didaktische Prinzipien haben‘ – Was heißt das eigentlich?**

Didaktische Prinzipien spielen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung schulischer wie außerschulischer Vermittlungsarbeit. Sie definieren ein bestimmtes Grundverständnis von Vermittlungsprozessen und beantworten folgende Frage: Wonach sollen sich Ziele, Inhalte und Methoden grundsätzlich ausrichten? Damit haben sie drei wesentliche Aufgaben (vgl. Detjen 2013: S. 320): Zunächst helfen sie bei der Auswahl der Lerngegenstände und Inhalte. Zudem strukturieren sie die ausgewählten Inhalte, indem bestimmte Aspekte eines Themas methodisch zugänglich gemacht werden. Und schließlich berücksichtigen sie die „Lern- und Motivationsstrukturen der Lernenden“ (ebd.). Ihr wesentlicher Charakter ist es somit, zwischen den gewählten Themen und den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen zu vermitteln (ebd.). Didaktische Prinzipien selbst sind damit zunächst theoretisch gefasst. Doch sie finden in

der Bildungspraxis Anwendung, in konkreten Workshops, Seminaren und Projekttagen oder -wochen. Hier sind sie handlungsleitend. Da jedes Setting (bspw. Ort, Raum und Zeit) und jede Gruppe von Teilnehmenden anders ist, braucht es jedoch einen flexiblen Umgang mit didaktischen Prinzipien. Wie sie angewendet werden, hängt entscheidend von den Interaktionen vor Ort ab (vgl. Hafeneger 2022: S. 106). Dies gilt besonders in einem heterogenen Praxisfeld wie dem der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit. Hier ist die eindeutige Bestimmung, wie welche Prinzipien zum Einsatz kommen sollten, nicht theoretisch zu treffen, sondern muss individuell entschieden werden.

Für die non-formale Bildung existieren wissenschaftlich begründete Basisstandards, die das Selbstverständnis der Bildungslandschaft als solche heute ausmachen: Non-formale Bildungssettings werden ihrem eigentlichen Sinn nach freiwillig wahrgenommen. Dementsprechend sind sie durch flache Hierarchien geprägt: Lernen wird ermöglicht, nicht erzwungen, pädagogische Asymmetrien sollen vermieden werden (vgl. Hafeneger 2022: S. 105). Die Bildner:innen wirken stärker moderierend als belehrend, aber sie strukturieren die Bildungsangebote (ebd.). Die Teilnehmenden non-formaler Bildungsveranstaltungen werden als eigensinnige Subjekte ernst genommen (ebd.): Die Adressat:innen- oder Teilnehmendenorientierung spielt in der non-formalen Bildung besonders vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme eine entscheidende Rolle (Hafeneger 2022: S. 106): „Der Bildungsort selbst ist der pädagogische Interaktions- und Aushandlungsort von Interessen und Bedürfnissen [...]“ der Teilnehmenden und der pädagogisch Tätigen (ebd.). Diese – eben benannten – Fachlichkeitsstandards können Orientierung geben. Als Maßstab für den Grad der Professionalisierung im Praxisfeld der außerschulischen DDR-Bildung dienen sie nur bedingt. Das liegt an den Besonderheiten der Bildungsangebote in diesem Feld, die nur selten freiwillig, sondern häufig im Rahmen von Schulangeboten wahrgenommen werden. Dieser Umstand bringt es mit sich, dass die außerschulische DDR-Bildung zwischen den Stühlen steht: Sie ist weder formaler Unterricht, noch klassischerweise non-formal. Das wirkt sich grundsätzlich auf die Relevanz didaktischer Prinzipien aus (vgl. Schwarz: *Zwischen den Stühlen* in diesem Band).

Didaktische Prinzipien spiegeln immer auch ein bestimmtes Bild vom Lernen und von den Lernenden wider. Mit ihnen geht eine Vorstellung davon einher, wie Lernprozesse und Wissensaneignung ablaufen (sollen): Sind sie für mich lineare Prozesse, in deren Verlauf Wissen an die Teilnehmenden weitergegeben bzw. in diese eingefüllt wird, wie in einen leeren Container? Gehe ich davon aus, dass dieses Wissen so abrufbar ist, wie ich es ‚eingefüllt‘ habe oder kalkuliere ich eigensinnige Aneignungsweisen ein? Welche Rolle spielt das Vorwissen und die Lebenswelt der Teilnehmenden? Stellt sie für mich eine wertvolle Ressource und Voraussetzung bei der Wissensaneignung dar oder sind diese Aspekte eher hinderlich bei der Umsetzung meiner Vermittlungsanliegen? Möchte ich mit meinen Bildungsveranstaltungen Möglichkeiten des Austauschs auf Augenhöhe schaffen

oder soll der inhaltliche Input im Vordergrund stehen? Diese Fragen sind hier sehr zugespitzt formuliert. Sie sollen an dieser Stelle verdeutlichen, dass bereits die Planung von Bildungsangeboten durch einen bestimmten ‚Vermittlungshabitus‘ mit geprägt ist. Diese Voreinstellungen zu reflektieren, ist Teil einer professionellen Umgangsweise mit den Anforderungen, die sich den Bildner:innen bei der Planung und Umsetzung von Bildungsveranstaltungen stellen. Professionelles Handeln wird jedoch nicht nur durch das Reflexionsvermögen der pädagogisch Tätigen ermöglicht. Auch die Bedingungen und Voraussetzungen unter denen Bildungsveranstaltungen angeboten und durchgeführt werden, spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Diese sind daher ebenfalls zu reflektieren, auf institutioneller wie persönlicher Ebene. Didaktische Prinzipien helfen nur unter der Berücksichtigung gegebener Bedingungen und Anforderungen angemessen professionell zu agieren.

Soweit so abstrakt. Aber woran orientiert man sich bei der Gestaltung von außerschulischen DDR-Bildungsveranstaltung konkret? Welche didaktischen Prinzipien sind hier überhaupt wichtig und warum? Zunächst sei gesagt, dass didaktische Prinzipien nicht fachspezifisch sind. Das hat den Vorteil, dass benachbarte Praxisfelder gute Orientierungshilfen geben können. Wenn vor Ort Ausstellungen in die Bildungsarbeit einbezogen werden sollen, kann bspw. der museumspädagogische Bereich impulsgebend sein (vgl. Deutscher Museumsbund e. V./Bundesverband Museumspädagogik e. V. 2020). Die Gedenkstättenpädagogik ist beispielgebend für Vermittlungsangebote an authentischen Orten (vgl. Thimm/Kößler/Ulrich 2010: S. 25 ff.). Die außerschulische DDR-Vermittlung versteht ihre historische Vermittlungsarbeit in weiten Teilen zugleich als politische Bildung. Die historisch-politische Beschäftigung mit der DDR soll u. a. zu einem besseren Demokratieverständnis beitragen (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band). Politik- und demokratiepädagogische Bildungsprinzipien sind dementsprechend ebenfalls relevant.

Im Folgenden werde ich besonders auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens und die Teilnehmendenorientierung als didaktischem Prinzip eingehen. Diese bilden bereits einen gewissen Orientierungsrahmen in der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit, wie u. a. in vielen Interviews mit pädagogisch Tätigen, aber auch in informellen Gesprächen im Feld deutlich wurde. Zum anderen scheinen diese Prinzipien den Anforderungsstrukturen des Praxisfeldes angemessen zu sein: Die Teilnehmendenorientierung ist deshalb zentral, weil sie unmittelbar an das Freiwilligkeitsprinzip non-formaler Bildung anschließt, weshalb sie in gewisser Weise als Fachlichkeitsstandard angesehen werden kann. Bei freiwilliger Teilnahme ist es unabdingbar die Adressat:innen mit ihren Fragen, Perspektiven und ihrem Vorwissen ernst zu nehmen. Diese Bedingung schwächt sich zwar bei unfreiwillig oder ‚halbfreiwillig‘ wahrgenommenen Veranstaltungen ab, allerdings hebt sie sich nicht auf: Besonders die immer wieder in diesem Buch diagnostizierte Disparität zwischen Lerninhalten der DDR-Vermittlungs-

arbeit und lebensweltlichen Wissensbeständen der Teilnehmenden macht sie quasi unabdingbar (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band).

Der Beutelsbacher Konsens, der ursprünglich Prinzipien für die politische Bildung formulierte, ist deshalb für die historisch-politische DDR-Vermittlungsarbeit essentiell, weil es in den vergangenen Jahren zunehmend zu offen ausgeprägten Deutungskonkurrenzen in Bezug auf die jüngere und jüngste Vergangenheit kam. Besonders die DDR-Geschichte ist hier zu nennen und das hat verschiedene Gründe: Sie ist Teil der Epoche Mitlebender (vgl. Rothfels 1953): Heutige Zeitgenoss:innen, die die DDR selbst erlebt haben, erinnern sich an diese Zeit vom jeweils eigenen Standpunkt aus. Dieser Umstand bringt es mit sich, dass die Betrachtungsweisen auf die nahe Vergangenheit sehr verschieden und nicht unumstritten sind. Neue, mitunter bisher marginalisierte Perspektiven halten Einzug in die öffentlichen Debatten: Differenzierte Einordnungen und ambivalente Blickwinkel werden zunehmend besonders von Jüngeren eingefordert. Migrantische Stimmen finden vermehrt Resonanz. Im popkulturellen Bereich setzen sich Künstler:innen und Aktive mit Narrativen auseinander, die lange Zeit unterrepräsentiert waren.<sup>2</sup> Zur aktuellen Vielstimmigkeit gehören in den letzten Jahren aber vermehrt auch rechtspopulistische bis rechtsextreme Vereinnahmungen von 1989, wie u. a. bei den *Querdenken*-Protesten im November 2020 in Leipzig. Diese Aktualität und Pluralität bringen es mit sich, dass die Bedeutung und Geltung der Prinzipien des Beutelsbacher Konsens in den letzten Jahren vermehrt auch für die historische Vermittlungsarbeit diskutiert werden, besonders das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot.<sup>3</sup> Die gegenwärtigen Entwicklungen fordern aber auch das Prinzip der Handlungsorientierung auf signifikante Weise heraus, wie weiter unten deutlich werden wird. Eine fachspezifische Auseinandersetzung scheint diesbezüglich jedoch noch am Anfang zu stehen.

Teilnehmendenorientierung und der Beutelsbacher Konsens setzen die Leitplanken für Bildungssettings, die nicht auf eine affirmative Wissensvermittlung bzw. auf hegemoniale Vermittlungslogiken setzen: Hierarchien werden durch sie abgebaut, die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen als gestaltende Akteure in die Bildungsarbeit eingebunden und auf diese Weise Vermittlungs-

---

2 So setzt sich Grit Lemke (2021) bspw. mit dem Leben im Neubauviertel in Hoyerswerda auseinander. Für die Auseinandersetzung mit rechtsradikaler Gewalt in den 90er Jahren gibt es zahlreiche Beispiele: Manja Präkels (2018) Roman *Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß* ist hierfür sicherlich zentral.

3 Auf dem 53. Historikertag 2021 wurde bspw. die Sektion *Deutungskämpfe austragen! Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für den Geschichtsunterricht* angeboten ([www.historikertag.de/Muenchen2021/sektionen/deutungskaempfe-austragen-der-beutelsbacher-konsens-und-seine-bedeutung-fuer-den-geschichtsunterricht/?cookie-state-change=1689062330458](http://www.historikertag.de/Muenchen2021/sektionen/deutungskaempfe-austragen-der-beutelsbacher-konsens-und-seine-bedeutung-fuer-den-geschichtsunterricht/?cookie-state-change=1689062330458), (Abfrage 16.11.2023)). Ein gleichnamiger Sammelband soll in diesem Jahr beim Wochenschau Verlag erscheinen (vgl. Winkelhöfer 2023).

settings demokratisiert.<sup>4</sup> Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Relevanz die Teilnehmendenorientierung und die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens im Praxisfeld haben. Zugleich wird beispielhaft thematisiert, welche Herausforderungen ihre Umsetzung in der Praxis mit sich bringt.

## Teilnehmendenorientierung

Didaktische Prinzipien können einander ergänzen, sie können aber auch in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen: Ein Prinzip kann etwas einfordern, das ein anderes Prinzip ausschließt. Die Bildungssettings der DDR-Vermittlungsarbeit sind nicht frei von diesen Spannungen. Ein Beispiel hierfür ist die Spannung zwischen der *Teilnehmendenorientierung* und *Wissensvermittlungslogiken* (vgl. Detjen 2013: S. 321 f.).

Teilnehmendenorientierung „meint die Ausrichtung von Lernprozessen an den Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden“ (ebd.: S. 330). Das bezieht sich auf die Planung, Durchführung, die Inhalte und Methoden der Bildungsveranstaltungen (ebd.). Die Teilnehmenden werden als Subjekte ernst genommen, die selbstbestimmt Lernen (ebd.). Ist dieses Prinzip handlungsleitend, benötigen die pädagogisch Tätigen viel Offenheit und Flexibilität, denn im außerschulischen Setting lernen sie immer wieder neue Gesichter kennen und müssen schnell eine Arbeitsgrundlage bzw. ein *Arbeitsbündnis* etablieren (vgl. Oevermann 1996). Die Teilnehmendenorientierung fordert die pädagogische Praxis der DDR-Bildung in spezifischer Weise heraus, denn Wissensvermittlung spielt prinzipiell eine bedeutende Rolle im Praxisfeld. Ortsspezifisches Wissen, dass die Bedeutung und Geschichte der Orte widerspiegelt, steht in den Vermittlungssettings nicht selten im Vordergrund. Bei Kurzzeitveranstaltungen, die häufig nur zwei Stunden oder weniger umfassen, ergibt sich dieser Umstand beinahe zwangsläufig, da die außerschulischen Lernorte als solche für die Teilnehmenden erst einmal durch die pädagogisch Tätigen zugänglich gemacht werden müssen. Das betrifft auch themenspezifische Veranstaltungen, bei denen Informationen und historische Daten ausgeführt und erklärt werden, um auf diese Weise eine Kommunikationsgrundlage schaffen zu können.

Die Grundspannung zwischen Teilnehmendenorientierung und Wissensvermittlung verschlimmert sich in dem Maße, in dem die Zeit für Interaktion und Aushandlungsprozesse vor Ort fehlt. Es ist wichtig, die Teilnehmenden als Ko-produzent:innen von Wissensvermittlung ernst zu nehmen (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band). Gerade deshalb ist die Auslagerung des doppel-

---

4 Welche Rolle demokratisierte Bildungssettings bei der Demokratievermittlung spielen, kann im Text „*Den Wert von Demokratie auch erkennen*“ – *Demokratievermittlung in der außerschulischen DDR-Bildung* nachgelesen werden (vgl. Schwarz in diesem Band).

stündigen Schulunterrichts zum Thema DDR an einen außerschulischen Lernort ungünstig. Ganz besonders dann, wenn keine Vor- oder Nachbereitung stattfindet und die Jugendlichen etwas über die DDR im Allgemeinen, anstatt etwas über die DDR-Vergangenheit am spezifischen Lernort oder zum spezifischen Thema lernen sollen.

Im Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Teilnehmendenorientierung arbeiten die pädagogisch Tätigen und gehen dabei mit dieser Anforderungsstruktur sehr unterschiedlich um. Bei den allerwenigsten untersuchten Veranstaltungen (inklusive der Kurzzeitveranstaltungen) ging es allein um das Präsentieren von Fakten und das bloße affirmative Lernen vorgegebener Inhalte. Doch diese Herangehensweise ist auch Teil der Bildungspraxis, wie der folgende Interviewausschnitt beispielhaft zeigt:

„Also wichtig ist mir erstmal in so einer Klasse, dass die Eckdaten [...]hinterher sitzen; oder zumindestens irgendwo mitgenommen werden, und wenn's auf der Postkarte ist; dass man weiß, die DDR ist eben nicht 1961 gegründet worden, nein, da war der Mauerbau, da gab's die DDR schon. Und sie ist aber auch nicht schon 1945 gegründet worden, das hat ein paar Jahre gedauert. Und sie hat nicht bis 89 bestanden – da war die friedliche Revolution. Das wissen viele dann auch schon nicht mehr, das hat dann noch bis 90 gedauert [...].“<sup>5</sup>

Klassische Frontalunterrichtssituationen oder Führungen, bei denen die pädagogisch Tätigen die Hauptredeanteile haben, finden sich immer wieder. Gleichzeitig sind viele Bildner:innen daran interessiert, mit den Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen und ihre Perspektiven und Vorkenntnisse einzubeziehen, etwa durch Vorstellungsrunden, Kennenlernspiele oder dialogische Gesprächsführung. Eine pädagogisch Tätige beschreibt eine gelungene Veranstaltung dementsprechend so:

„Also eigentlich ist es für mich immer der größte Erfolg, wenn man wirklich in eine lebendige Diskussion kommt, die nicht gemacht ist, sondern die sich irgendwie entwickelt und angestoßen wird. Und dann wirklich so von den Schülern selber kommt; oder dass die selber ins Nachdenken kommen, dann plötzlich fragen: ‚Häh? Und wieso haben die das?‘; und dass sie selber Fragen stellen und dann ins Überlegen kommen und vergleichen.“

Eine sehr beliebte Methode beim Einbinden von Teilnehmendenperspektiven kam während der Untersuchungen in mehreren Veranstaltungen zum Einsatz: Die Jugendlichen sollten etwas von zu Hause mitbringen. Hierfür war vorab eine

---

5 Die verwendeten Zitate wurden für diesen Aufsatz bereinigt, indem Füllwörter oder Wortabbrüche entfernt wurden. Auslassungen sind mit [...] markiert, Anmerkungen der Interviewerin stehen in eckigen Klammern.

Hausaufgabe zu erledigen, bei der die Teilnehmenden in ihrem privaten Umfeld nach thematisch relevanten Gegenständen, Informationen oder Erfahrungen fragen sollten. Das Mitgebrachte wurde dann in der Veranstaltung gemeinsam besprochen. Diese Methode kann ein Impuls sein, um den Kommunikationsraum für weitere Aushandlungen zu öffnen, wenn die Teilnehmenden zu einem Austausch eingeladen sind, bei dem sie keine Angst haben müssen, das Falsche zu sagen. Dennoch kann diese ‚Türöffner‘-Methode auch mit Herausforderungen für die Interaktion im Bildungssetting verbunden sein. Das soll nun beispielhaft gezeigt werden, um zu verdeutlichen, dass Teilnehmendenorientierung an sich noch keine Patentlösung darstellt, wenn die gewählte Methode nicht mit den lebensweltlichen Hintergründen der Adressat:innen korrespondiert.

So müssen die Jugendlichen, die ihnen gestellte Hausaufgabe zunächst einmal lösen bzw. bewältigen können. Hier ein Beispiel, bei dem das nur bedingt der Fall war: In einer Projektwoche hatten die Jugendlichen die Aufgabe, zuhause zu fragen, wie die Familien die DDR-Zeit erlebt haben. Die Antworten sollten dann am nächsten Tag abgefragt werden. Die Schule der Teilnehmenden war eine, deren Schüler:innen teilweise ein stationäres Hilfsangebot wahrnahmen und in Wohngruppen untergebracht waren. Während der Projektwoche wurde an verschiedenen Stellen deutlich – vor allem im Austausch der Jugendlichen untereinander und mit der begleitenden Lehrkraft – dass nicht alle Jugendlichen bei den Eltern wohnten oder zumindest ein eher rudimentäres Verhältnis zu diesen hatten. Während einige der Teilnehmenden also ausführlich von den Erfahrungen ihrer Eltern und Großeltern berichten konnten, waren andere von diesem Austausch ausgenommen. So meinte ein Jugendlicher: „Ich kam nicht dazu, weil meine Mutter nicht da war.“ Und ein anderer: „Hab nichts“. Eine Teilnehmerin erklärte, es sei nicht möglich gewesen nachzufragen und eine weitere, dass ihre Eltern aus dem Westen kämen, was nochmal ein anderer Grund für das Nichtteilnehmen an diesem Austausch darstellte.

Für ein gelingendes *Arbeitsbündnis* zwischen Teilnehmenden und pädagogisch Tätigen, das in kürzester etabliert werden muss, sind Vorab-Gespräche mit den verantwortlichen Lehrkräften sehr hilfreich. Soll das didaktische Prinzip der Teilnehmendenorientierung Wirksamkeit entfalten, ist es allerdings unerlässlich. Hier können neben Alter, Vorwissen und Interessen auch die Schulart erfragt werden, um solche Ausschlüsse, wie sie eben beschrieben wurden, zu vermeiden. Bei vielen pädagogisch Tätigen gehören diese Vorab-Gespräche ohnehin zum alltäglichen Geschäft. Sie sollten konsequent geführt und die für die Veranstaltungen wichtigen Informationen von den Lehrkräften eingefordert werden. Solche Hintergrundinformationen sind für die methodische Planung der Veranstaltung und für den Versuch einer Perspektivübernahme relevant, besonders wenn es sich um längere Workshops oder Projektwochen handelt, wie im eben geschilderten Fall. Bleibt dies aus, können auch gut durchdachte und methodisch abwechslungsreiche Bildungssettings im schlimmsten Fall Frust

oder Scham auslösen, die Teilnehmenden in für sie unangenehme Erklärungsnotwendigkeiten bringen oder sie bloßstellen. Jugendliche deren Eltern nicht in der DDR gelebt haben, schließt diese Methode insofern aus, dass familiär tradiertes Wissen nur bedingt vorhanden bzw. kein Erfahrungswissen ist. Ein Umstand, der – bei zunehmend heterogener werdenden Gruppen – vermehrt auftreten wird. Vor diesen Hintergründen ist zu überlegen, ob es nicht zielführender wäre, die Teilnehmenden niedrigschwellig nach ihrem Wissen über die DDR ins Gespräch kommen zu lassen und sie zu ermutigen, ihre alltagsweltlichen (nicht nur die familiär tradierten) Wissensbestände dabei ernst zu nehmen (vgl. Kriemann in diesem Band).

Um zu verdeutlichen, dass es neben guten Vorabsprachen ein gewisses Maß an Flexibilität braucht, um auch während der Veranstaltung auf die Teilnehmenden eingehen und ggf. einen vorgefassten Plan anpassen zu können, soll von einer weiteren Veranstaltung berichtet werden. Dabei handelte es sich um den Projekttag eines Bildungsträgers, der in einer Schule durchgeführt wurde. Vorab setzte sich der pädagogisch Tätige mit der verantwortlichen Lehrkraft in Verbindung und informierte in einem Brief über den Ablauf, die Inhalte des Projekttages und das benötigte Equipment. Auch mit den Teilnehmenden wurde Kontakt aufgenommen, um ihnen – ebenfalls in einem Brief – knapp zu erläutern, welches Thema der Projekttag haben soll: Die DDR und der Weg zur Wiedervereinigung wurden hier benannt. Bei den Teilnehmenden handelte es sich um Schüler:innen der neunten Klasse einer Gesamtschule. Zum Ende der Veranstaltung arbeiteten die Jugendlichen in Gruppen. Eine der Gruppen wurde in dieser Phase (mit ihrem Einverständnis) beobachtet. Auf diese Weise konnte folgendes Gespräch der Jugendlichen beim Bearbeiten einer Aufgabe festgehalten werden:

„Was ist Außenpolitik?“, fragt Shirt<sup>6</sup>. Pony googelt es und liest vor, was sie findet. Alle schauen sich fragend an und sind sich einig: Die Fragen sind „übel schwer“. Sie wissen einfach nicht, was sie aufschreiben sollen, „jetzt so aus der Kalten“. Pony: „Zuhause fallen einem dann immer noch Sachen ein.“ In Aufgabe vier geht es um „Verbündete“. Schon das Wort scheint Fragezeichen auszulösen. „Was haben denn die Fragen mit dem zu tun, was wir heute gemacht haben?“ [...] „Wir sind zu blöd“, meint Blume resignierend. [...] „Das liegt an den Freistunden, die wir immer hatten“, erklärt sie den anderen und es klingt entschuldigend. Shirt: „Auf Partei hätte ich gar keinen Bock.“ Sie lesen die Frage mit den Verbündeten noch mal laut vor.

Offensichtlich fiel es den Jugendlichen in der 20-minütigen Arbeitsphase sehr schwer, die ihnen gestellten Aufgaben zu beantworten. Sie waren aufgefordert

---

6 Die Bildungsveranstaltungen wurden anonymisiert protokolliert und ausgewertet. Die in diesem Text verwendeten Namen sind nicht die wirklichen Namen der Teilnehmenden, sondern fiktive Namen. Diese sind erdachte Bezeichnungen, die es der Protokollantin vor Ort erleichterten, die Teilnehmenden zu benennen und voneinander zu unterscheiden.

„begründete und priorisierte Vorschläge“ zu machen, welche Politikfelder sie verändern würden, wenn sie könnten und zu überlegen, wie dies möglich wäre und mit wem sie dafür kooperieren würden (Stichwort: „Verbündete“). Sie verstanden die Aufgabe allerdings z. T. sprachlich nicht. Einen Bezug zu den im Projekttag verhandelten Themen konnten die Jugendlichen nicht herstellen. Auch die kurze Zeit später zu Rate gezogene Lehrkraft schien mit den Aufgaben überfragt zu sein. Für ihre missliche Lage gaben sich die Teilnehmenden selbst die Schuld: Sie resignierten. Der Effekt, die Relevanz eines geschichtlichen Themas ins Heute und quasi auch in die Lebenswelt der Jugendlichen zu holen, stellte sich nicht ein. Es ist wahrscheinlich, dass mit dieser Gruppenarbeit eher das Gegenteil erreicht und die DDR noch weiter von ihrer Lebensrealität wegrückte und abstrakter wurde. Der Aktivitätsimpuls, den der pädagogisch Tätige den Teilnehmenden mitgeben wollte (durch die Frage danach, was sie politisch verändern würden und wie) stieß nicht auf Resonanz.<sup>7</sup> Später, am Ende der Veranstaltung wurde folgende Situation protokolliert:

Er [die Lehrkraft] entschuldigt sich bei mir [der Protokollantin], dass die Teilnehmenden nicht die in seinen Augen erwarteten Leistungen bei der Gruppenarbeit gezeigt haben, dass zur Klasse auch lernschwache Schüler:innen und Jugendliche mit Leseschwäche etc. gehören würden und dass es dadurch nicht immer leicht sei, den Schüler:innen etwas beizubringen bzw. ein bestimmtes Lernniveau zu halten.

Auch der pädagogisch Tätige schätzte ein, dass die Gruppe „an der unteren Leistungsgrenze“ war, womit er z. T. jedoch vorab gerechnet hatte, wie später im Interview deutlich wurde. Vor diesem Hintergrund wäre es wichtig gewesen, Niedrigschwelligkeit im Sinne einer Teilnehmendenorientierung bei der Konzeption des Projekttages mitzudenken. Natürlich ist es nicht leicht, das Vorwissen aus der Ferne zu bestimmen. Wenn es sich um eine Gesamtschule handelt, in der die Jugendlichen unterschiedliche Abschlüsse anstreben, ist dies sicher besonders herausfordernd. Gerade bei solchen Unsicherheiten, ist es jedoch sinnvoll, die Jugendlichen ein wenig kennenzulernen und Zeit einzuplanen, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wo die Jugendlichen thematisch stehen. Zudem ist es hilfreich, Aufgaben anpassen zu können. Das Wissen um Fremdwörter, Abkürzungen, Namen, Daten u. a. wird sehr häufig vorausgesetzt. Ein hohes Sprachniveau, das zeigt das Beispiel von oben, ist jedoch nicht immer legitim. Veranstaltungen schablonenhaft durchzuführen, ohne flexibel die jeweiligen Kenntnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen, kann Kommunikation zum Erliegen bringen. Die Hürden zur Beteiligung sind dann so hoch, dass sie nicht mehr überwunden werden können oder überwunden werden wollen: So resümiert der pädagogisch

---

7 Wie später gezeigt werden wird, tangiert diese Situation auch das Prinzip der Handlungsorientierung.

Tätige im Interview als es um das Präsentieren der Ergebnisse aus der beschriebenen Gruppenarbeit geht: „[S]o ein schlechtes Ergebnis hab ich noch nie gesehen“. Auf das gewünschte Präsentationsplakat hatten die Jugendlichen nur drei Stichworte geschrieben: Politik, Renten, Klimaschutz. Das entsprach nicht den Erwartungen des Bildners.

Die beiden genannten Beispiele verdeutlichen, dass Teilnehmendenorientierung nicht nur methodisch gedacht, sondern auch flexibel und den jeweiligen Umständen entsprechend umgesetzt werden muss. Wurde hier jeweils ein Mangel an Teilnehmendenorientierung beschrieben, kann es in anders gelagerten Fällen auch zu einer ‚Überorientierung‘ an Teilnehmendeninteressen kommen: In einem solchen Fall würden sich die Jugendlichen „nur mit Problemen ihrer Lebenswelt“ beschäftigen (Detjen 2013: S. 322). Die systematische inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen der DDR-Vergangenheit wäre nicht möglich. Ein solcher Grenzfall ist denkbar, war aber im Praxisfeld nicht zu beobachten.

## **Beutelsbacher Konsens – Überwältigungsverbot**

Nimmt man die Teilnehmenden mit ihren individuellen Hintergründen ernst, dann ist der Beutelsbacher Konsens bei der Planung und Durchführung von politischen Bildungsveranstaltungen eine unverzichtbare Orientierungshilfe. Seine drei Prinzipien – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Handlungsorientierung (vgl. Wehling 1977) – spielen auch in der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung eine Rolle, jedoch in jeweils unterschiedlichem Maße, wie im Folgenden gezeigt werden wird.

Das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens soll es ermöglichen, dass sich die Teilnehmenden politischer Bildung ein Urteil über die verhandelten Sachverhalte und Themen selbst bilden können (vgl. Wehling 1977: S. 179). Das Verbot adressiert die pädagogisch Tätigen: Sie werden aufgefordert, den Teilnehmenden keine Meinung überzustülpen, sie nicht zu indoktrinieren. Im folgendem Interviewausschnitt wird beispielhaft deutlich, inwiefern die Bildner:innen dies auf ihre Praxis beziehen:

„Ziel ist es möglichst so eine Situation zu erreichen, dass die Jugendlichen selbst bewerten können und dass von den Erwachsenen eher die Fragen [...] helfen sollten und nicht unbedingt die Auswertung oder die Bewertung [...].“

Dieses Prinzip ist für die pädagogische Praxis der DDR-Geschichtsvermittlung jedoch besonders herausfordernd. Oft spielt die Authentizität von Geschehensorten oder Zeitzeug:innen in den Bildungssettings eine gewichtige Rolle und oft erfüllen diese authentischen Zeugnisse in problematischer Weise eine bestimmte pädagogische Beglaubigungsfunktion und werden in diesem Sinne eingesetzt,

wodurch sie von den Teilnehmenden nicht mehr offen befragt werden können. Auch Emotionen können Auseinandersetzungen blockieren. In diesen Aspekten liegt grundsätzlich ein Überwältigungspotenzial, mit dem die pädagogisch Tätigen umgehen müssen, wollen sie die Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen in die Lage versetzen, sich selbst eine Meinung zum Vermittlungsgegenstand zu bilden. Kurzzeitveranstaltungen sind auch in diesem Punkt besonders herausfordernd, denn hier sollen schnell möglichst viele Informationen vermittelt werden. Es ist leider viel zu häufig so, dass keine Zeit bleibt, die Erzählungen von Zeitzeug:innen einzuordnen oder Geschehensorte, an denen Bildung stattfindet, hinsichtlich ihrer Funktion in der Erinnerungslandschaft, ihrer Perspektive auf die Vergangenheit, aber auch ihrer Prägekraft bei der Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit gemeinsam mit den Teilnehmenden zu be- und hinterfragen.

Überwältigung ist nicht messbar und ihre Effekte bei den Teilnehmenden sind zudem nicht immer sichtbar. Es gibt überdies keine allgemeingültige Definition von *Überwältigung* – was Überwältigung im konkreten Fall bedeutet, das muss immer wieder, auch fall- und feldspezifisch diskutiert werden. Das Überwältigungsverbot bietet sich daher eher als eine Reflexionsstütze und nicht als ein eindeutiger Imperativ an: Es ermöglicht den pädagogisch Tätigen, die eigene Praxis und institutionellen Kontexte kritisch auf Indoktrinationspotenziale hin zu befragen. Es ist allerdings problematisch, wenn dieser Reflexionsprozess auf der Ebene der pädagogisch Tätigen verbleibt. Verantwortung tragen auch die Träger und Förderinstitutionen der Bildungsveranstaltungen, deren Strukturen einen professionellen Umgang mit Überwältigung ermöglichen oder behindern können.

Soll das Überwältigungsverbot in der pädagogischen Arbeit handlungsleitend sein, hilft es, die eigene Perspektivität auf die DDR zu reflektieren und einzuordnen. Das betrifft die Perspektive der Trägerinstitution, die sich der DDR-Vergangenheit auf spezifische Weise nähert. Aber auch die individuellen Perspektiven der pädagogisch Tätigen sind hier gemeint, die im Team durchaus auch unterschiedlich, also kontrovers sein können. Auf dieser Stufe der Selbstreflexion stellen sich zunächst einmal ganz grundsätzlich die Fragen: Welches Fenster in die Vergangenheit öffne ich Jugendlichen? Welche Perspektiven möchte ich Jugendlichen zugänglich machen und warum? Welche themenrelevanten Aspekte werden nicht besprochen oder im Bildungssetting nur gestreift und warum? Auf dieser Grundlage ist es möglich, versteckte Agenden (*Hidden Agendas*) zu identifizieren und zu reflektieren, wo und wie sie Urteilsbildungsprozesse seitens der Teilnehmenden möglicherweise beeinflussen oder blockieren. Dieser Reflexionsprozess setzt sich auf der Ebene des Bildungssettings und der Institution fort. Dann sind folgende Fragen relevant: Was begünstigt Überwältigung im Bildungssetting, was hilft dabei, sie zu vermeiden? Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich offen zu äußern? Wodurch wird Deutungsoffenheit so stark eingeschränkt oder auch vorgeprägt, dass eine offene Diskussion über

historische Sachverhalte behindert wird? Welche Rolle spielen Emotionen im Bildungssetting?

Diese Perspektiven und Anliegen der Trägereinrichtungen und pädagogisch Tätigen sollten für die Teilnehmenden transparent gemacht werden. Welchen Zugang zu Themen und Epochen schaffen Ausstellungen, Objekte, Gedenkstätten, Archive, Gespräche Führungen, Projektstage etc. und warum? Die Antwort auf diese Frage macht eigene Standpunkte und Vermittlungsziele einsichtig. Das hilft wiederum dabei, Überwältigungspotenziale zu mindern. Zudem wird es auf diese Weise möglich, Erwartungen von Teilnehmenden, Besucher:innen oder Lehrkräften entgegenzutreten, die anhand sehr konkreter Themen etwas über die DDR als Ganze erfahren wollen.

## **Beutelsbacher Konsens – Kontroversitätsgebot**

Inhalte zu vermitteln, ist ohne Frage unerlässlich bei der Auseinandersetzung mit Themen der Zeitgeschichte. Jedoch sind historische Fakten immer deutungs offen und haben, je nachdem aus welcher Perspektive sie befragt werden, unterschiedliche Relevanz. Die Betrachtungsweisen auf die nahe Vergangenheit sind sehr verschieden und nicht unumstritten. Das Kontroversitätsgebot fordert, diese Kontroversen bei der inhaltlichen Gestaltung von politischen Bildungsveranstaltungen nicht zu unterschlagen (vgl. Wehling 1977: S. 179). Auch dieses Prinzip soll die Teilnehmenden vor Indoktrination schützen und ihnen zu einer selbstständigen Urteilsbildung verhelfen. Es ist eng verbunden mit dem Überwältigungsverbot und ein Baustein dafür, Überwältigungspotenziale zu vermindern (ebd.).

Der Anspruch, eine eigene Urteilsbildung durch kontroverse Diskussionen in Bildungsveranstaltungen zu ermöglichen, kann an vorgefassten inhaltlichen Vermittlungszielen und bestimmten Bildungssettings scheitern. Folgender Interviewausschnitt zeigt das beispielhaft. Hier kommt es zur paradoxen Gleichzeitigkeit zweier sich widersprechender Absichten. Einerseits sollen die Teilnehmenden zu einem eigenen Urteil kommen, andererseits ist der Prozess der Urteilsbildung in gewisser Weise limitiert:

„Das [...] Ziel besteht darin eine möglichst offene und selbstangeführte Bewertung des Ganzen vorzunehmen, da ja nun – das ist ja kein Geheimnis – die DDR kontrovers diskutiert wird. Das muss also auch ein Stück weit kontrovers hier möglich sein.“

Im selben Interviewabschnitt heißt es dann auch:

„Und ich denke die Gefahr ist relativ gering, dass hier jemand dann rausgeht und sagt: ‚Nö, in der DDR war doch alles top. Was mir hier erzählt wurde ist ja alles Quatsch.‘ Auf der anderen Seite ist es auch nicht so, dass ich... Ich habe in dem

Eingangsvortrag doch schon erwähnt, dass die DDR irgendwo als Diktatur oder zumindest als totalitärer Staat zu werten ist, aber ich habe es nicht zu oft wiederholt, um auch nicht den Eindruck zu vermitteln: „Also jetzt ist eh schon alles klar, jetzt hört euch bitte noch an, was wir hier zu erzählen haben, nur um euch zu überzeugen.“

In diesen beiden Ausschnitten wird eine implizite Spannung deutlich. Sie zeigen aber auch, wie der Interviewte nach Wegen sucht, diese auszugleichen: *Er sagt am Anfang nicht zu oft, was am Ende der Veranstaltung herauskommen soll*. Kontroversen werden zwar prinzipiell zugestanden, wirklich kontroverse Aushandlungen, die zu einem offenen Urteilsbildungsprozess beitragen, sind aber gleichzeitig unmöglich. Wie kommt es zu dieser paradoxen Situation? Die Ausschnitte sind einem Interview entnommen, das nach einem Projekttag in einer ehemaligen Untersuchungshaftanstalt des MfS geführt wurde. Die Veranstaltung fand am quasi-authentischen Ort statt, an dem Vieles so erhalten wird, wie es Ende der 80er Jahre war. Thematisch ging es um politische Haft in der DDR. Ehemalige Inhaftierte hatten als Zeitzeug:innen einen großen Anteil am Bildungssetting. Das Unrecht, das politischen Gefangenen in der DDR angetan wurde, war zum Greifen nah.

Inwiefern ist es unter den gegebenen Umständen realistisch, die DDR „ein Stück weit kontrovers“ diskutieren zu wollen? Der Charakter der DDR als Unrechtsstaat wird kaum anderswo so deutlich wie an ehemaligen Haftanstalten für politische Gefangene, deren Geschichten häufig tragisch sind. Damit nimmt die Bildungseinrichtung eine konkrete Perspektive auf die Vergangenheit ein: Sie erinnert an die DDR aus der Sicht von Betroffenen von DDR-Unrecht. Bei einer freiwilligen Teilnahme an der Bildungsveranstaltung kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer:innen die Ausrichtung des Trägers kennen und eine bewusste Entscheidung für bestimmte Einrichtungen treffen – in solchen Bildungssettings wird das Kontroversitätsgebot dennoch allgemein anerkannt und umgesetzt (vgl. Widmaier 2016). Im Beispiel von oben wird das Angebot jedoch von einer Schulklasse und damit nicht freiwillig wahrgenommen. Das ist der Regelfall bei außerschulischen DDR-Vermittlungsangeboten (vgl. Schwarz: *Zwischen den Stühlen* in diesem Band). Träger außerschulischer Bildungsarbeit charakterisiert häufig, dass sie durch ihre institutionelle Anbindung eine bestimmte Disposition einnehmen bzw. eine perspektivische Neigung haben. Wie ist es möglich, das Kontroversitätsgebot dennoch bei der historisch-politischen Bildungsarbeit zu berücksichtigen?

Ähnlich wie es im vorherigen Kapitel zum Überwältigungsverbot beschrieben wurde, können Reflexionsprozesse und Transparenz auch in Bezug auf Perspektiven und Anliegen bei der Umsetzung des Kontroversitätsgebots helfen. Zudem ist es wichtig, sich die Kontroversen und Deutungskonkurrenzen im Umgang mit der Vergangenheit – bspw. im Gespräch mit Kolleg:innen – ins Bewusstsein zu rufen. Es kann hilfreich sein, aktuelle Debatten und wissenschaftliche Diskurse zu verfolgen, um zu reflektieren, dass Perspektiven auf die Vergangenheit unmit-

telbar an Fragen und Standpunkte der Gegenwart geknüpft, damit veränderlich sind und sich gerade in Bezug auf die DDR-Vergangenheit immer stärker ausdifferenzieren. Die vermittelten historischen Inhalte können also nicht mit der (DDR-)Vergangenheit gleichgesetzt werden.

Kontroversität ist darüber hinaus eine Form der Multiperspektivität, die als didaktisches Prinzip zum festen Bestandteil der Geschichtsdidaktik gehört. Dementsprechend kann das Kontroversitätsgebot auf die drei Ebenen von Multiperspektivität bezogen werden (vgl. Bergmann 2016). Sie ist auf der Ebene der historischen Quellen, der Ebene der späteren Deutung von historischen Sachverhalten durch die Gesellschaft und der Ebene der Perspektiven auf historische Sachverhalte von Seiten der Teilnehmenden im Bildungssetting relevant (ebd.: S. 66). Im Praxisfeld der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung scheint die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven historischer Ereignisse selbst zunächst naheliegend, wie in folgendem Interviewausschnitt beispielhaft deutlich wird:

„Na das grundlegende Ziel bei allen pädagogischen Angeboten ist sozusagen, dass die [Teilnehmenden] so viele Informationen zu diesem historischen Ereignis bekommen – möglichst multiperspektivisch – dass sie in der Lage sind, sich eine eigene begründete Meinung und eine eigene Haltung zu dem Geschehen zu bilden.“

Die multiperspektivische Beschäftigung mit historischen Orten oder die Auseinandersetzung mit quellenimmanenter Kontroversität wären ebenfalls auf der Ebene historischer Sachverhalte zu verorten. Im Interviewausschnitt von oben sind aber implizit auch sich wandelnde und konkurrierende Bezugnahmen auf historische Themen gemeint, bspw. Zeitungsartikel aus verschiedenen Jahren, in denen an das Ereignis erinnert wird oder erinnerungskulturelle Auseinandersetzungen der Stadtgesellschaft, die darüber debattiert, ob im öffentlichen Raum, auf eine bestimmte Art und Weise auf das Geschehene aufmerksam gemacht werden soll. Auch diese Kontroversen können in die Bildungsarbeit eingebunden werden.

Kontroversen zuzulassen, bedeutet darüber hinaus auch, von konkreten inhaltlichen Vermittlungszielen ein Stück weit abzurücken und Aushandlungsprozesse bei der Deutung historischer Ereignisse und Sachverhalte seitens der Teilnehmenden zu ermöglichen. Dabei ist zu bedenken, dass bereits die heterogenen Hintergründe der Teilnehmenden das Potenzial für Kontroversen bergen. Ist dafür keine Zeit im Bildungssetting selbst, ist es umso wichtiger, den Teilnehmenden Anregungen für die weitere (kontroverse) Auseinandersetzung mit auf den Weg zu geben: Das können Hinweise auf andere Veranstaltungen oder Bildungsinstitutionen etc. sein. Das bedeutet aber auch, mit Lehrkräften in einen intensiven Dialog darüber zu treten, wie eine gute Vor- und Nachbereitung der außerschulischen Bildungsveranstaltung im Sinne des Kontroversitätsgebots

aussieht. Angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität aktueller Debatten über den Umgang mit der DDR-Vergangenheit muss diese Auseinandersetzung eigentlich zum Standard in der außerschulischen Bildungspraxis werden.

Das Kontroversitätsprinzip auf diesen drei Ebenen ernst zu nehmen, bedeutet Dissens zu betonen und hervorzuheben (vgl. Wehling 1977: S. 180). Das Prinzip soll jedoch nicht zu Überforderung führen, indem eine möglichst hohe Zahl an unterschiedlichen Sichtweisen ins Feld geführt wird (vgl. Detjen 2013: S. 326). Es kann vielmehr zum Verstehen von Deutungskonkurrenzen in Gegenwart und Vergangenheit beitragen. Er verhilft darüber hinaus ein Bewusstsein für Ambiguität, Deutungsoffenheit, Komplexität und Ambivalenz zu schaffen und die Jugendlichen dafür zu sensibilisieren, dass der Blick, den sie von der Gegenwart aus auf die Vergangenheit richten, Geschichte formt und sich wandelt. Das Gegenteil von Kontroversität wäre Vereindeutigung, was wiederum auch Überwältigungspotenziale befördern würde. Die Grenzen der Kontroversität liegen dort, wo extreme Positionen Menschen- und Grundrechte verletzen und wo es Darstellungen an Plausibilität und Triftigkeit mangelt. Ein angemessener Umgang mit extremen Meinungsäußerungen im Bildungssetting fordert die pädagogisch Tätigen situativ heraus. Hier steht ein intensiver Austausch mit Bildner:innen aus benachbarten Praxisfeldern, wie etwa der *Rassismuskritischen Bildungsarbeit*, noch aus.

## Beutelsbacher Konsens – Handlungsorientierung

Sehr selten geht es in der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit um gegenwärtige Bezugnahmen auf die Geschichte, aktuelle geschichtspolitische Vereinnahmungen oder Deutungskonkurrenzen. Dieser Befund hat Auswirkungen auf das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsens – die Handlungsorientierung. Das Prinzip soll Teilnehmende von politischen Bildungsveranstaltungen dazu befähigen, das aktuelle politische Geschehen vor dem Hintergrund eigener Interessen analysieren und beeinflussen zu können (vgl. Wehling 1977: S. 179). Es spielt in abgewandelter Form im Praxisfeld dennoch eine Rolle.

Häufig äußern die pädagogisch Tätigen, dass sie mit ihrer Bildungsarbeit bei Jugendlichen das Interesse wecken wollen, sich mit Aspekten der Vergangenheit stärker auseinander zu setzen, wie die folgende Aussage beispielhaft zeigt:

„Ein Ziel ist auf jeden Fall auch, einen Impuls zu setzen und Interesse zu entwickeln sich weiter damit auseinander zu setzen oder irgendwie zu sagen: ‚Ja okay, da ist anscheinend noch mehr.‘“

Interesse zu wecken, scheint eine weitestgehend geteilte Absicht unter den pädagogisch Tätigen zu sein. Sie stellt gleichzeitig ein sehr basales Ziel dar und wird

als solches von den Bildner:innen auch eingeordnet. Durch die Beschäftigung mit Aspekten der DDR-Vergangenheit erhoffen sich die pädagogisch Tätigen zudem einen Impuls zu setzen, dessen Wirkung über das konkrete Vermittlungsgeschehen hinausgeht und Einfluss auf die Alltagswelt der Jugendlichen, also deren Gegenwart hat. Die Auseinandersetzung mit Geschichte wird von vielen im Praxisfeld Tätigen auch für den Entwurf und die Gestaltung von Zukünften als wichtig erachtet, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„Und da dann über die Vergangenheitsdeutung zu gehen und zu verstehen, wie können wir unsere Gegenwartserfahrung damit erklären? Und wie können wir vielleicht auch auf die Zukunft blicken und schon, vielleicht überlegen, wie können wir die Zukunft gestalten, ja? Das finde ich auch immer einen ganz wichtigen Punkt, mit diesem Wissen um Geschichte dann die Zukunft zu gestalten.“

In diesem Ausschnitt wird eine operationale Fähigkeit betont: Jugendliche sollen befähigt werden, *Zukunft gestalten* zu können.<sup>8</sup> Diese erklärte Absicht korrespondiert mit dem Prinzip der Handlungsorientierung des Beutelsbacher Konsens in hohem Maße (vgl. Wehling 1977: S. 179). Gestalten kann hier als eine Form des Handelns verstanden werden, die es ermöglicht die „politische Lage im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen [sic]“, wie es im Beutelsbacher Konsens heißt (ebd.). Zwei weitere wichtige Dinge werden hier außerdem deutlich. Zum einen soll das *Wissen um Geschichte* diese operationale Fähigkeit hervorrufen bzw. begünstigen. Zum anderen wird im Interviewausschnitt auf ein in der Geschichtsdidaktik basales Konzept verwiesen: auf das Geschichtsbewusstsein, also auf ein Verständnis von Vergangenheit, dass über diese Vergangenheit selbst hinaus geht und einen Beitrag für die Orientierung in der Gegenwart (Stichwort: Erklären von *Gegenwartserfahrungen*) und für die Zukunft leistet (vgl. u. a. Jeismann 1988). Beide Aspekte verweisen wechselseitig aufeinander, wie gezeigt werden wird. Das Geschichtsbewusstsein ist so grundlegend, dass es disziplinar und transdisziplinar häufig und ausführlich besprochen wurde. Hier soll es in seinen Grundzügen umrissen und auf das Prinzip der Handlungsorientierung bezogen werden. Auf diese Weise wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Auseinandersetzung mit Geschichte handlungsmotivierend sein und welche Rolle dabei Geschichtsbewusstsein spielen kann.

Der „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung“ wird in der Geschichtsdidaktik mit dem Geschichtsbewusstsein erklärt (Jeismann 1978: S. 32). Das Bewusstsein einer Querverbindung

---

8 Diese Absicht wird auch im Text „Den Wert von Demokratie auch erkennen“ – Demokratievermittlung in der außerschulischen DDR-Bildung thematisiert (vgl. Schwarz in diesem Band). Dort geht es diesbezüglich darum, ob und wie ein *Lernen für Demokratie* an Orten der außerschulischen DDR-Bildung ermöglicht werden kann, wie also Jugendliche überhaupt in die Lage versetzt werden können, sich demokratisch zu engagieren.

zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird häufig mit dem Konzept ‚Lernen aus Geschichte‘ gleichgesetzt. Doch die Sache ist komplexer, denn hier ist nicht gemeint, dass sich Geschichte in den immergleichen Zyklen, Abläufen und Kontinuitäten wiederholt. Aus der Kenntnis der Geschichte allein, also dem *Wissen um Geschichte* lassen sich noch keine Prognosen für die Zukunft und auch keine Handlungsorientierungen ableiten. Vielmehr geht es beim Geschichtsbewusstsein auch um ein Verständnis von Veränderlichkeit und damit letztlich von Beeinflussbarkeit von Zeitverläufen (vgl. Jeismann 1988). Dafür ist es zunächst einmal wichtig, Geschichte als Konstruktion zu verstehen, die nicht mit der Vergangenheit gleichzusetzen ist, sondern vor dem Hintergrund gegenwärtiger Fragen und Perspektiven erzählt bzw. konstruiert wird (ebd.). Geschichte kann sich also wandeln. Geschichtsbewusstsein ist damit Bewusstsein vom *Gewordensein* der Gegenwart, aber auch von der *Gemachtheit* der Geschichte.

In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit suchen wir zudem Antworten auf Probleme, die uns gegenwärtig umtreiben: Wir fragen nach Ursachen, geschichtlichen Zusammenhängen, Verlusten oder dem Entstehen von Neuem und verleihen auf diese Weise der Vergangenheit einen Sinn (vgl. Rösen 1990: S. 11). Über die Auseinandersetzung mit Aspekten der Vergangenheit und dem Konstruieren von Sinnhaftigkeit, die bestimmten Zeitverläufen gegeben wird, erwachsen dann Handlungsoptionen (vgl. Rösen 1985: S. 68). Die Beschäftigung mit Geschichte dient also auch der Handlungsorientierung in der Gegenwart und für die Zukunft: Auf die Fragen ‚Was soll ich tun?‘, ‚Was gilt es zu verhindern?‘, ‚Was kann und muss besser oder anders gemacht werden?‘ kann der Blick in die Vergangenheit Antworten liefern. Welche Gestaltungsoptionen sich aus dieser Auseinandersetzung ergeben, ist aber immer abhängig davon, wie und an was wir uns tatsächlich erinnern. Vor diesem Hintergrund funktioniert gerade das Konzept des Geschichtsbewusstseins nur, wenn die Gegenwart – ihre Fragen, Probleme und Diskurse – mit einbezogen wird. Der Sinnhaftigkeit von Geschichte werden immer die Wertmaßstäbe der Gegenwart zugrunde gelegt. Oder andersherum: Die Gegenwartsperspektive prägt die Deutungen und Bewertungen der Vergangenheit. Diese Bewertungen können verschieden sein. Das betrifft die DDR-Geschichte in besonderem Maße, denn sie ist nach wie vor von starken Deutungskonkurrenzen geprägt – ein Konsens kann hier auch in Jugendbildungsveranstaltungen nicht vorausgesetzt werden.

Wertmaßstäbe und Ausdeutungen von Vergangenheit spiegeln sich in Geschichte(n) wider. Diese begegnen uns auf den verschiedensten Ebenen. Sie finden sich in Erzählungen, die nationale Tragweite haben, die von erinnerungskulturellen Gemeinschaften geteilt oder in Familien tradiert werden. An unterschiedliche Deutungen und letztlich Bewertungen knüpfen sich jedoch auch unterschiedliche Handlungsorientierungen. Haben Jugendliche bspw. ein Bild vom Leben in der DDR, bei dem eine gute Gesundheitsversorgung oder Kinderbetreuung, sichere Arbeitsplätze und nicht vorhandene Obdachlosigkeit

im Mittelpunkt stehen, dann bewerten sie diese Vergangenheit ggf. positiv. Dementsprechend wäre es vorstellbar, dass sie 1989 eher als Verlustgeschichte erinnern – besonders dann, wenn die Eltern und/oder Großeltern im Zuge der Umbrüche der 90er Jahre in den sogenannten Neuen Bundesländern arbeitslos geworden sind. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass für diese Jugendlichen Veranstaltungen, die die DDR-Geschichte als Repressionsgeschichte erzählen und diese Erzählung als Konsens voraussetzen, nur bedingt handlungsmotivierend sind.

Kommen wir noch einmal zum Zitat zurück: Jugendliche bzw. die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen sollen aktiviert werden und *Zukunft gestalten* (können). Dieses und ähnliche Anliegen formulierten die pädagogisch Tätigen im Feld der außerschulischen DDR-Bildung auch in anderen Interviews immer wieder. In diesem Praxisbuch wurden diese Ziele bereits im Text zur Demokratievermittlung zitiert (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band). Doch einen *Shortcut*<sup>9</sup>, der es ermöglicht aus der Beschäftigung mit der (Diktatur-)Vergangenheit direkt Handlungsmöglichkeiten (im Einsatz für die Demokratie) abzuleiten, gibt es nicht, wie bereits gezeigt wurde (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band). Diese Herangehensweise an Geschichtsvermittlung würde die verschiedenen (aktuellen) Bedeutungen, die die Vergangenheit für die Teilnehmenden hat, vereindeutigen und zudem den Eigensinn bei der Aneignung von Wissen in Vermittlungsprozessen vernachlässigen bzw. negieren (ebd.).<sup>10</sup> Wie kann Handlungsorientierung als handlungsleitendes pädagogisches Prinzip dennoch in die außerschulische DDR-Geschichtsvermittlung integriert werden?

Historische Faktenvermittlung könnte bspw. erweitert werden um das Anregen einer Reflexionstätigkeit seitens der Teilnehmenden: Welche Fragen stelle ich im Hier und Jetzt an die DDR-Vergangenheit und warum? Auf welche Art und Weise mache ich die DDR zum Thema? Das Suchen nach Antworten auf diese Fragen kann den Teilnehmenden dazu verhelfen, eigene Dispositionen zu ergründen und ihnen ermöglichen, daraus resultierende Interessen zu artikulieren und zu vertreten. Vorstellbar wäre z. B., dass das individuelle Erinnern von Teilnehmenden durch Erfahrungen geprägt ist, die im öffentlichen Diskurs über die DDR nicht oder nur wenig repräsentiert werden. Auf solche mehr oder weniger marginalisierten Perspektiven aufmerksam zu machen, für diese zu sensibilisieren

---

9 Elena Demke hat diesen *Shortcut* unter Bezugnahme auf Friedrich Nietzsche als monumentalistischen Gebrauch von Geschichte bezeichnet, „der durch historische Vorbilder zu schöpferischem Tun erziehen will“ (Demke 2010: S. 96). Ihr Urteil war, dass auf diese Art und Weise eine Überfrachtung der DDR-Geschichtsvermittlung besonders im außerschulischen Bereich drohe (ebd.).

10 Im Text „*Den Wert von Demokratie auch erkennen*“ – *Demokratievermittlung in der außerschulischen DDR-Bildung* wird besonders auf den Aspekt der eigensinnigen Aneignung von Geschichte seitens Jugendlicher im Kontext pädagogischer Praxis von DDR-Bildung als „vierstelliger Formation“ eingegangen (vgl. Schwarz in diesem Band).

oder sie zur Debatte zu stellen, wären dann – ganz im Sinne der Handlungsorientierung des Beutelsbacher Konsens – Möglichkeiten am politischen bzw. erinnerungskulturellen Diskurs teilzuhaben. Doch zunächst einmal muss dafür die eigene Geschichte ernst genommen werden. Als ein erster Schritt können hierfür in außerschulischen Bildungssettings Gespräche angeregt werden, die den Teilnehmenden helfen, sich und ihre Geschichte zu verorten. Das ist das Anliegen, das auch in folgendem Interviewausschnitt deutlich wird:

„Es war ein Einstieg überhaupt in das Thema, sich dafür zu interessieren und vielleicht wirklich mit ihren Eltern oder mit der Oma ins Gespräch zu kommen.“

Die individuelle Perspektive auf die Vergangenheit kann im Austausch mit der Familie, mit Nachbarschaften, in der Schule oder mit Freund:innen reflektiert werden. Die Sichtweise auf die DDR muss dabei nicht durch die Binnenperspektive der Eltern oder Großeltern mit eigener DDR-Vergangenheit geprägt sein. Auch Vorstellungen darüber wie es in der DDR war, die keiner biografischen Erfahrung entspringen, prägen Geschichtsbilder (vgl. Kriemann in diesem Band).

Zu dieser Reflexionstätigkeit gehört auch die Auseinandersetzung mit Wertungen und Deutungen auf übergeordneter gesellschaftlicher Ebene. Auch hier kann hinterfragt werden, warum die DDR auf eine bestimmte Art und Weise thematisiert und erinnert wird – bspw. in Filmen, Ausstellungen, Archiven, in der Schule oder im Museum. Nimmt man das Prinzip der Handlungsorientierung ernst, dann geht es über das bloße Interesse an bestimmten Themen und das Hinterfragen der eigenen Perspektive hinaus: Die Teilnehmenden politischer Bildungsveranstaltungen sollen in ihrem Interesse Einfluss auf das politische Geschehen nehmen können. Dafür müssen sie sich im Spektrum gegenwärtiger (politischer) Bezugnahmen orientieren und positionieren können. Interessierte Jugendliche werden immer mit verschiedenen Erinnerungen und Deutungen der Geschichte konfrontiert werden. Möchte man sie ermutigen, eigene Haltungen zu finden, diese zu artikulieren und sich für diese einzusetzen, ist eine Beschäftigung mit diesen aktuellen Bezugnahmen und Deutungskonkurrenzen unerlässlich. Ein nicht unwichtiger Nebeneffekt dabei ist, dass Jugendliche so potenziell besser vor Manipulation geschützt sind und falsche, verkürzte oder populistische Narrative und Darstellungen hinterfragen und zurückweisen können. Auf diese Weise spielen auch das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot als didaktische Prinzipien wieder eine wichtige Rolle.

Auch über das Anregen von Reflexionsprozessen hinaus ist es – je nach Zeit und Gruppengröße – möglich das Prinzip der Handlungsorientierung in die pädagogische Arbeit einfließen zu lassen. Abschließend soll das anhand von zwei Beispielen aus der pädagogischen Praxis gezeigt werden. In einer Bildungsveranstaltung Ende November 2019 ging es um die Umbruchgeschehnisse im Herbst 1989. Die Kinder im Grundschulalter waren dazu eingeladen, u. a. mit Verweis auf Gre-

ta Thunberg, eigene politische Forderungen aus ihrer Perspektive zu formulieren. Diese sollten sie auf einem großen Bogen Papier festhalten, auf dem die pädagogisch Tätige bereits einige Losungen von 1989 geschrieben hatte. Das alles geschah am Ende der Bildungsveranstaltung, die ungefähr eineinhalb Stunden dauerte. Nachdem die Sprüche auf das Papier – auf dem das Muster einer Mauer angedeutet war – geschrieben und anschließend besprochen wurden, hatten die Kinder die Möglichkeit, das große Blatt Papier in Stücke zu reißen. Für die noch sehr jungen Teilnehmenden hatte dieses Angebot in dem Moment eine äußerst aktivierende Wirkung. Dazu hier ein Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll:

Anschließend gibt die pädagogisch Tätige das grüne Plakat auf dem Boden zum Zerreißen frei. Alle stürzen sich darauf und zerreißen es in kleine Teile, schmeißen diese zum Teil anschließend in die Luft als würden sie Konfetti werfen. Die Stimmung ist gelöst. Einer der Teilnehmenden fängt an zu rufen „Die Mauer ist weg! Die Mauer ist weg!“ Andere Kinder stimmen mit ein.

In diesem Beispiel wird Handlungsorientierung in zweifacher Weise deutlich. Zum einen gab das Zerreißen des Blattes am Ende der Veranstaltung, als die Konzentration schon nachließ, den Teilnehmenden die Möglichkeit ‚Dampf abzulassen‘ indem sie symbolisch eine Mauer – versinnbildlicht durch den Papierbogen – einrissen. Zum anderen konnten sich die Kinder durch die vorgegangene Methode fragen, wofür sie heute auf die Straße gehen würden. Der Handlungsimpuls zielte damit auf die Interessen der Teilnehmenden und darauf, wie sie diese öffentlich vertreten könnten. Die Grundschüler:innen artikulierten ganz in diesem Sinne unterschiedliche Forderungen auf dem Papierbogen, von „Mehr Liebe – Keine Kriege“ über „Keine Grenzen mehr“ bis „Ich will wieder Regen“. Viele knüpften aber auch an die Beispiele der pädagogisch Tätigen an und schrieben Losungen von 1989 auf, so z. B. „Keine Gewalt“ oder „Freie Wahl“: Hier ist darauf zu achten, verkürzte Analogiebildungen seitens der Teilnehmenden einzuordnen, damit es nicht zu einer Gleichsetzung der heutigen gesellschaftlichen Lage mit den politischen Verhältnissen des NS und der DDR kommt.

Solche Aktivierungsimpulse funktionieren sicher nicht mit jeder Gruppe. In diesem Fall fühlten sich die Schüler:innen jedoch konkret angesprochen und nahmen die Anregungen der pädagogisch Tätigen motiviert auf. Diese schilderte im Interview das Anliegen hinter der Methode so:

„Das war mir mal wichtig, dass die sich da einfach auch mit verewigen und dann selber auch einfach was raufschreiben, was ihnen nicht passt. Und eben deshalb ist mir auch besonders der Bezug auch zu heute wichtig gewesen; also dass man nicht nur so rückwärtsgewandt die Sache betrachtet, sondern die Kinder auch selber auf ihre Rechte, die sie haben, hinweist. Und das Beispiel Greta Thunberg liegt hier natürlich

auf der Hand, die einfach zu nehmen und zu sagen ‚Die fordert ihr Recht ein und mobilisiert ganz viele Kinder und Schüler und ist ein Vorbild für viele.‘“

Damit traf sie bei den Kindern scheinbar einen Nerv.

Sehr stark handlungsorientiert auf einer anderen Ebene war das Bildungsangebot, in dessen Folge diese Aussage aufgenommen wurde. In der Veranstaltung ging es um rechtsradikale Gewalt in den 90er Jahren. Das Thema wurde historisch so kontextualisiert, dass auch die DDR und 1989 als Vorgeschichte eine Rolle spielten.

„Das Ziel ist [...] dass Leute sozusagen informiert sind, dass sie ähnliche Dynamiken in der Lage sind zu erkennen. Wenn sich ähnliches wieder abspielt, dass sie in der Lage sind dazu auch eine Meinung zu begreifen. Das ist ja auch das, wo wir mit diesem Pogromschema dann hinkommen, mit diesen Handlungsspielräumen: Sich zu hinterfragen, in welcher gesellschaftlichen Rolle bin ich eigentlich? Welche Handlungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten hab ich und wie will ich die nutzen.“

Bei diesem Beispiel erschlossen sich die Teilnehmenden multiperspektivisch, mit Hilfe einer Dokumentation und erdachter Tagebuchnotizen, die Handlungsspielräume verschiedener direkter und indirekter fiktiver Akteure eines rechtsradikalen Angriffs auf eine Geflüchtetenunterkunft Anfang der 90er Jahre. Gleichzeitig sollten sie reflektieren, welche Interventionsmöglichkeiten sie in einer ähnlichen Situation heute hätten und wie sie diese nutzen könnten. Da rechtsradikale Gewalt ein gegenwärtig hoch aktuelles Thema und Pogrome nach wie vor möglich sind, kann diese Herangehensweise im Sinne eines Empowerments verstanden werden, das die Jugendlichen dazu befähigen sollte, einen eigenen Standpunkt zu finden und zu vertreten. Gleichzeitig wird mit dieser Herangehensweise ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass nicht jede Akteursgruppe die gleichen Möglichkeiten besitzt, das Geschehen aktiv und zu jeder Zeit zu beeinflussen, nicht alle die gleiche Handlungsmacht besitzen. So wird es möglich, eigene Handlungsspielräume, Positionen und evtl. auch Privilegien zu reflektieren. Das Thema wird somit auch machtkritisch hinterfragt, was ganz im Sinne des Frankfurter Erklärung ist, auf die ich im folgenden Kapitel kurz eingehen werde. Mithilfe erdachter Tagebucheinträge fiktiver Personen konnten die Teilnehmenden zudem eine Perspektivübernahme versuchen und so die Konsequenzen von aktivem und unterlassenem Handeln nachvollziehen.

## **Exkurs Frankfurter Erklärung**

Vor dem Hintergrund sich stetig wandelnder Bedingungen, unter denen historisch-politische Bildungsarbeit im Bereich DDR-Geschichte stattfindet, ist der

Blick in die 2015 veröffentlichte Frankfurter Erklärung hilfreich, um den pädagogisch Tätigen im Praxisfeld zusätzlich Orientierung zu bieten. Sie kann als reflexiver Rahmen verstanden werden, in dem „über Prinzipien und Standards Politischer Bildung [...] neu nachgedacht“ wird (Frankfurter Erklärung 2015). Die dort formulierten Positionen erweitern das Handwerkzeug der historisch-politischen Bildungsarbeit, um eine „gesellschaftsanalytische und herrschaftskritische Perspektive“ (Eis 2016: S. 134). Diese entstammen der kritischen politischen Bildungsarbeit bzw. der Kritischen Bildungstheorie, die sich gesellschaftstheoretisch v. a. auf die Kritische Theorie bezieht (vgl. Barbehön/Wohnig 2022: S. 12). Anders als die bisher besprochenen didaktischen Prinzipien, die das konkrete Vermittlungsgeschehen betreffen, weiten die in der Frankfurter Erklärung formulierten Positionen den Blick: Sie beziehen das Umfeld politischer Bildungsveranstaltungen mit ein und begründen auf diese Weise ein Selbstverständnis von politischer Bildung, das aktuelle Entwicklungen sowie „Herrschafts-, Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse“ berücksichtigt und damit auch „die Bedingungen politischer Sozialisation“ (Frankfurter Erklärung 2015). Zudem bündeln sie Vieles von dem, was in diesem Text, aber auch im Praxisbuch insgesamt implizit immer wieder zur Sprache kam. Im Folgenden sollen die fachspezifischen Debatten und Frontstellungen der politischen Bildung in Bezug auf die verschiedenen Bildungsverständnisse und gesellschaftstheoretischen Bezugsdisziplinen nicht nachgezeichnet werden.<sup>11</sup> Hier soll es vielmehr darum gehen, inwiefern die Positionen der Frankfurter Erklärung den Orientierungsrahmen der historisch-politischen DDR-Bildungsarbeit erweitern können. Sie werden quasi als Reflexionsangebot eingeführt, hier nur knapp wiedergegeben sowie auf das Praxisfeld der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit und die im Text benannten didaktischen Prinzipien bezogen.

1. *Krisen*: Der erste Grundsatz der Frankfurter Erklärung betont, dass politische Bildung notwendig aktuelle Krisen, Umbrüche und Transformationen in die Bildungsarbeit einbeziehen muss, um nicht „substanzlos“<sup>12</sup> zu sein. Das Praxisfeld der außerschulischen DDR-Vermittlungsarbeit ist von diesen aktuellen Entwicklungen nicht ausgenommen, vor deren Hintergrund die DDR-Vergangenheit immer wieder neu und anders befragt wird. Dies wurde im Text bereits deutlich, bspw. wenn es um Tendenzen wie die zunehmende erinnerungskulturelle Ausdifferenzierung der Bezugnahmen und Aneignungsweisen der Vergangenheit ging. Aber auch aktuelle Krisen bspw. der Krieg in der Ukraine stellen bestehende Gewissheiten wie den lange Zeit

---

11 Diese können an anderer Stelle nachgelesen werden (vgl. u. a. Widmaier/Overwien 2013; Widmaier/Zorn 2016).

12 Die folgenden Zitate sind allesamt der Frankfurter Erklärung entnommen, die unter folgendem Link nachgelesen werden kann: [www.sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale\\_Arbeit/Politische\\_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter\\_Erklaerung.pdf](http://www.sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter_Erklaerung.pdf).

wirkmächtigen Topos vom *Ende der Geschichte* oder das historisch bedingte Verhältnis (Ost-)Deutschlands zu Russland bzw. den Staaten der ehemaligen Sowjetunion in Frage.

2. *Kontroversität*: Die Frankfurter Erklärung geht insofern über das didaktische Prinzip des Beutelsbacher Konsens hinaus, als sie die Auseinandersetzung mit Deutungskonkurrenzen und das Verdeutlichen von Interessengegensätzen konsequent einfordert. Sie markiert das Streiten um gesellschaftliche Belange und Fragen als „grundlegendes Kennzeichen von Demokratie“. Dabei sollen unterschiedliche Positionen und Perspektiven nicht nur aufgezeigt werden, um sie schließlich in konsensfähige Allgemeinplätze zu bündeln. Tatsächlich geht es in der Frankfurter Erklärung darum, Dissens sichtbar zu machen und „kritisches Denken“ zu fördern. Über Kontroversität wurde im Text bereits ausführlich geschrieben. Als Anregung für die außerschulische DDR-Bildung muss in diesem Zusammenhang noch einmal besonders auf den Text zur Demokratievermittlung verwiesen werden, in dem deutlich wurde, dass die Vermittlung demokratischer Werte besonders durch die Demokratisierung der Bildungssettings selbst erreicht werden kann (vgl. Schwarz: *Demokratievermittlung* in diesem Band). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und wie das Austragen von Deutungskonflikten in Bildungsveranstaltungen eingebunden und moderiert werden kann. Dort wurde außerdem auf die Einbettung der DDR-Vermittlungsarbeit in staatlichen Strukturen verwiesen, die es im Praxisfeld zu reflektieren gilt.
3. *Machtkritik*: Anschließend an das eben Geschriebene, fordert die Frankfurter Erklärung, Kontroversen machtkritisch zu reflektieren. Dabei ist es wichtig, zu hinterfragen, welche Positionen und Perspektiven erinnerungskulturell besonders wirkmächtig sind und warum. Zugleich verlangt die Erklärung „ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen“. Bezieht man das auf die DDR-Bildung, so wäre es in den kommenden Jahren besonders angezeigt, den Diskurs um bisher marginalisierte und/oder unsichtbare Perspektiven weiter voranzutreiben und diese Positionen stärker in die Vermittlungsarbeit einzubinden. Darüber hinaus sollte, die Unabhängigkeit historisch-politischer DDR-Vermittlungsarbeit von (partei-)politischen Vereinnahmungsversuchen auch in Zukunft angemahnt und durchgesetzt werden.
4. *Reflexivität*: Immer wieder wurde im Text betont, wie wichtig es ist, persönliche Positionen bzw. die Standpunkte und Perspektiven der Trägerinstitutionen und ihre Hintergründe transparent zu machen. Diese Forderung findet sich auch in der Frankfurter Erklärung wieder. Zum einen macht sie deutlich, dass „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ machtkritisch zu reflektieren sind, d. h. auch gesellschaftliche „Normsetzungen und Konstruktionen“ in diesen Reflexionsprozess einbezogen werden müssen. Zum anderen sollen diese Prägungen dort, wo sie im Bildungssetting wirksam sind, of-

fen gelegt werden. Auch in der Frankfurter Erklärung wird darauf hingewiesen, dass diese Transparenz die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen vor Überwältigung schützt.

5. *Ermutigung*: In der Frankfurter Erklärung korrespondiert das, was unter dem Punkt Ermutigung gefasst ist, besonders mit dem, was hier im Text zum didaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung geschrieben wurde. Hier steht im weitesten Sinne das Empowerment der Teilnehmenden im Mittelpunkt. Darüber hinaus fordert die Frankfurter Erklärung, die Lebensbedingungen der Teilnehmenden in die Bildungsarbeit einzubeziehen und die Teilnehmenden selbst auch an der Planung und Reflektion der Bildungsangebote zu beteiligen. Während in diesem Text vor allem die Spannung zwischen Wissensvermittlungslogiken und Teilnehmendenorientierung dargestellt wurde, greift die Frankfurter Erklärung ein weiteres Spannungsverhältnis auf: Sie betont, dass Urteilsbildungsprozesse nicht rein kognitiv ablaufen, sondern auch eine „leiblich-emotionale Komponente“ haben. Beides gilt es als Ressource, aber auch als Lernwiderstände anzuerkennen, so die Frankfurter Erklärung.
6. *Veränderung*: Ähnlich wie das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung zielt dieser Grundsatz auf die Aktivierung der Teilnehmenden von politischen Bildungsveranstaltungen. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass die Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung für das Praxisfeld der historisch-politischen DDR-Vermittlungsarbeit wohl derzeit mit den größten Herausforderungen verbunden ist, da sich dieses inhaltlich stark an geschichtlichen Themen ausrichtet und der *Einsatz für die Demokratie* eher als beiläufiges Ziel artikuliert wird. Die mit der Frankfurter Erklärung einhergehende Forderung „Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden sozialen Herrschaftsverhältnissen“ zu üben, ist mit dem Selbstverständnis von Demokratievermittlung im Praxisfeld gegenwärtig wohl eher wenig vereinbar. Dazu müssten zunächst grundsätzliche Überlegungen angestellt werden, wie die Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit die Teilnehmenden auf eine Art aktivieren kann, die es ihnen ermöglicht, „etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen“.

## Schlussbemerkung

Der Text verhandelte implizit auch die Frage danach, wie Prinzipien der politischen Bildung in der außerschulischen DDR-Geschichtsvermittlung wirksam sein können. Es müsste deutlich geworden sein, dass gerade beim zeitgeschichtlichen Thema DDR, die genannten Prinzipien – *Teilnehmendenorientierung*, *Überwältigungsverbot*, *Kontroversitätsgebot* und *Handlungsorientierung* – eine nicht unwesentliche Rolle spielen. Sie lassen sich mit geschichtsdidaktischen Konzepten gut verbinden, auch wenn ihre Umsetzung in den konkreten außer-

schulischen Bildungsveranstaltungen herausfordernd sein kann und zum Teil an Grenzen stößt, besonders dort wo Ressourcen an Zeit und Personal knapp sind. Voraussetzung für das konsequente Ausrichten von Bildungsangeboten an diesen Prinzipien ist, dass aktuelle Bezugnahmen, Deutungskonkurrenzen, Perspektiven und Entwicklungen ernst genommen und einbezogen werden.

Alle genannten Prinzipien verweisen wechselseitig aufeinander. Häufig korrespondiert ein Prinzip mit einem anderen – im Text sind das v. a. das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot sowie die Teilnehmenden- und die Handlungsorientierung. Aber auch die anderen Prinzipien überschneiden sich. Damit sind die Prinzipien idealtypische Konstruktionen, die nie in Reinform auftreten werden. Im Text ist angeklungen, dass didaktische Prinzipien in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können: Gezeigt wurde dies anhand der Spannung zwischen Teilnehmendenorientierung und Wissensvermittlungslogiken. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das sture Verfolgen eines Prinzips, andere Prinzipien ausschließen oder behindern kann. Daher ist immer wieder abzuwägen, wie didaktische Prinzipien angemessen zum Einsatz kommen. Sich darüber mit Kolleg:innen auszutauschen ist sehr hilfreich, denn didaktische Prinzipien sind nicht in Stein gemeißelt. Ihre Geltung muss feldspezifisch immer wieder neu ausgehandelt werden und hat dabei nicht nur etwas mit dem konkreten Bildungsgeschehen zu tun. Auch Strukturen und Anforderungen, die im Hintergrund wirken, spielen hier eine Rolle. Gemeinsame Reflexionsprozesse helfen im Nachgang von Bildungsveranstaltungen zu rekapitulieren, ob eine Veranstaltung gut gelaufen ist oder nicht, ob der zu Beginn gefasste Plan aufgegangen ist.

## Literaturverzeichnis

- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022): Politische Bildung in der und für die Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 72 (48), S. 11–16.
- Bergmann, Klaus (2016): Multiperspektivität. *Geschichte selber denken*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Deutscher Museumsbund e. V./Bundesverband Museumspädagogik e. V. (2020): Leitfaden. Bildung und Vermittlung im Museum gestalten. In Kooperation mit *lab.bode* – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen. Berlin. [www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2020/12/dmb-leitfaden-bildung-u-vermittlung-web-bfrei-20201201-002.pdf](http://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2020/12/dmb-leitfaden-bildung-u-vermittlung-web-bfrei-20201201-002.pdf) (Abfrage: 20.09.2023).
- Demke, Elena (2010): Zwischen Überfrachtung und Unterschätzung. DDR-Geschichte, widerständiges Verhalten und Bildungsarbeit. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 23 (2), S. 96–100.
- Detjen, Joachim (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: De Gruyter.
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur „Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 131–139.

- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015). [www.sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale\\_Arbeit/Politische\\_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter\\_Erklaerung.pdf](http://www.sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Frankfurter_Erklaerung.pdf) (Abfrage: 02.11.2023).
- Hafenecker, Benno (2022): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang/ Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 176–185.
- Jeismann, Karl-Ernst (1978): Historischer und politischer Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten curricularer und praktischer Koordination. In: Schörken, Rolf (Hrsg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Anmerkungen zur historischen und politischen Bildung. Stuttgart: Klett, Seite 14–71.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1–8.
- Lemke, Grit (2021): Kinder von Hoy. Freiheit, Glück und Terror. Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Präkels, Manja (2018): Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß. Roman. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Rothfels, Hans (1953): Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 1 (1), S. 1–8.
- Rüsen, Jörn (1985): Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip. In: Behre, Göran/ Norborg, Lars-Arne (Hrsg.): Geschichtsdidaktik – Geschichtswissenschaft – Gesellschaft. Stockholm, Seite 63–82.
- Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/ M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/ Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 96–111.
- Winklhöfer, Christian (Hrsg.) (i. E.): Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. Frankfurt/ M.: Wochenschau Verlag.



# **Die blinden Flecke: Marginalisierte Perspektiven sichtbar machen**

# „Ossi-Ausländer“ erzählen oder: Wer spricht wo mit wem und über was? Herausforderungen transkultureller historisch-politischer Jugendbildung zur DDR und Transformationszeit

Heike Kanter

## Das Projekt „Ossi-Ausländer“: Zeitzeug:innen erzählen ihre Lebensgeschichte(n)

Der folgende Erfahrungsbericht beleuchtet das Projekt „Ossi-Ausländer“ *unter der SED-Diktatur und in der Transformationszeit 1989/90 – historisch-politische Jugendbildung mit migrantischen Zeitzeug:innen*.<sup>1</sup>

Das Projekt „Ossi-Ausländer“ wurde von Mitte 2021 bis Ende 2022 vom *Multikulturellen Zentrum* umgesetzt, einer migrantischen Selbstorganisation, die 1993 in Dessau von DDR-Migrant:innen gegründet wurde. Ideengeber für das Projekt war Razak Minhel, langjähriger Vereinsleiter des *Multikulturellen Zentrums Dessau e. V.* und selbst Zeitzeuge. 1976 aus dem Irak gekommen und 1990 eingebürgert, wurde er in den 1990er Jahren von einem Journalisten aus Westdeutschland gefragt, ob er sich als „Ossi“ oder „Ausländer“ verstehe? Als „Ossi-Ausländer“ antwortete Minhel, denn obwohl er für Westdeutsche „Ossi“ sei, bleibe er für die meisten Ossis weiterhin der „Ausländer“, und das bis heute. Die Anführungszeichen verdeutlichen eine ironische Distanz zu diesen diskriminierenden Worten. Damit geht eine Selbstaneignung der Begriffe einher und der Projektname kann als eine Form von Geschichtsaufarbeitung betrachtet werden. 2023 übernahm das *Landesnetzwerk der Migrantorganisationen in Sachsen-Anhalt (LAMSA)* die Trägerschaft. In der gesamten Projektlaufzeit hatte die Autorin des Textes die Projektleitung inne.

Im Projekt ging es um die vielfältigen Geschichten von Menschen, die zum Arbeiten und Studieren sowie als Schutzsuchende in die DDR gekommen sind und in den meisten Fällen bleiben konnten. In ihren Biografien spiegelt sich damit nicht nur die Geschichte der DDR wider, sondern diese ist eng verflochten mit den jeweiligen gesellschaftspolitischen Situationen in den Herkunftsländern sowie der BRD. Die deutsch-deutsche Geschichte ist transnational, auch wenn

---

1 Das Projekt wird gefördert im Rahmenprogramm „Jugend Erinnert“ der *Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur* im Auftrag der Beauftragten des Bundes für Kultur und Medien.

dies im öffentlichen Diskurs zur DDR und „deutschen Einheit“ oft un(ter)beleuchtet bleibt (vgl. Lierke/Perinelli 2020, Großer-Kaya/Kubrova 2022, Kaya/Abed-Ali/Nguyễn 2022). Dem Projekt lag dementsprechend ein multiperspektivisches Geschichtsverständnis zugrunde: Die persönlichen Geschichten der Zeitzeugenden sind äußerst vielschichtig. Sie berichten von ihrer Herkunft und den damit verflochtenen Migrationsgründen. In ihren Erzählungen spiegeln sich aber auch Aspekte ihrer Geschlechtsidentität und ihres Milieuhintergrunds. Die Zeitzeug:innen betrachten die Geschichte der Einwanderung in die DDR als bislang zu wenig gehört und nahmen deswegen am Projekt teil. Sie betonten, ihre Biografien „für die Jugend“ sowie für die „Kinder und Enkelkinder der Eingewanderten“ erzählen zu wollen. Letztlich steht all dies für eine Anerkennung ihrer Lebensgeschichten.

Das Projekt agierte in zwei Richtungen. Zum einen wurden lebensgeschichtliche Interviews durchgeführt und als Quellen gesichert.<sup>2</sup> Eine weitere Säule des Projektes war zum anderen die historisch-politische Jugendbildung. Im Projektjahr 2022 koordinierte die Projektleitung unter der Trägerschaft des *Multikulturellen Zentrums Dessau e. V.* elf Workshops mit denen zwei Ziele verfolgt wurden: Einerseits war der Austausch zwischen Zeitzeugenden und Jugendlichen zentral, wobei beide Seiten partizipativ in die Durchführung der Workshops eingebunden waren. Andererseits sollten die Lebensgeschichten der Zeitzeug:innen von den Teilnehmenden medial festgehalten werden, um diese auch zukünftig als digitales Vermittlungsformat in Form einer dynamischen Website zur Verfügung zu stellen. Beide Ziele, also den Austausch und die Nachhaltigkeit zusammen zu denken, war zwar von der Konzeption her plausibel. In der Umsetzung zeigten sich jedoch diverse Herausforderungen, die hier allgemein sowie anhand von Beispielen dargestellt werden sollen. Ziel ist es, Anregungen zur Konzeption bzw. Umsetzung für nachfolgende Projekte der DDR-Geschichtsvermittlung mit spezifischem Blick auf Migration zu geben.

## **Herausforderungen historisch-politischer Jugendbildung mit transkulturellen Zeitzeug:innen im Kontext DDR oder: Wer spricht eigentlich wo mit wem und über was?**

Im Projekt „*Ossi-Ausländer*“ wurden elf Workshops unter der Beteiligung von neun transkulturellen Zeitzeug:innen durchgeführt. Im Kern war die Konzeption für

---

2 Es wurden 32 lebensgeschichtliche Interviews geführt mit Menschen, die aus Angola, dem Irak, Kuba, Mosambik, Polen, Syrien, Ungarn und Vietnam sowie mit palästinensischem Hintergrund in die DDR kamen. Die Interviews werden vom *Dokumentationszentrum und Museum über die Migration (DOMiD)* sowie von der *Oral-History-Forschungsstelle* an der Universität Erfurt archiviert, sie stehen anschließend für Forschungs- und Bildungszwecke zur Verfügung.

alle Workshops gleich: Eingewanderte und Jugendliche mit/ohne internationale/r Geschichte treffen aufeinander und von allen Zeitzeugenden wird eine mediale Aufzeichnung ihrer erzählten Biografie erstellt, um diese für die spätere Nutzung zu Bildungszwecken zugänglich zu machen. Wie der Rahmen jedoch im Einzelnen gefüllt wurde, war sehr unterschiedlich: Das lag am jeweiligen Kontext innerhalb dessen die einzelnen Projekte/Mikroprojekte stattgefunden haben (vgl. Schwarz 2022). Beeinflusst wurde dieser maßgeblich von den jeweiligen Beteiligten sowie den unterschiedlichen Orten der Durchführung. Daher werden hier nun einige personelle und institutionelle Herausforderungen und in Teilen Lösungsansätze beschrieben. Anschließend sollen für mehrere Workshops beispielhafte Gelingensbedingungen aufgezeigt werden. Beides könnte dazu dienen, unsere Erfahrungen für mögliche Folgeprojekte nutzbar zu machen bzw. in diese einfließen zu lassen.

## **Was ist eigentlich die DDR? – Personelle und institutionelle Rahmenbedingungen von Geschichtsvermittlung**

In den durchgeführten Workshops des Projekts „Ossi-Ausländer“ trafen folgende Beteiligte aufeinander: Der:die Zeitzeug:in, die Jugendlichen/jungen Erwachsenen sowie die anleitenden Referent:innen aus der politischen Bildung und der Medienpädagogik/dem künstlerischen Bereich sowie zuweilen weitere Beteiligte wie Assistent:innen bzw. die Projektleitung. Bereits die Aufzählung macht deutlich, dass eine zentrale Herausforderung die gemeinsame Kommunikation über das Thema DDR darstellte, das für die Beteiligten jeweils unterschiedlich weit entfernt lag. Es galt daher, ihre verschiedenen Perspektiven, Handlungslogiken und Bedürfnisse produktiv miteinander in den Austausch zu bringen. Darüber hinaus sollte zudem das dem Projekt übergeordnete didaktische Ziel einer DDR-Geschichtsvermittlung gewährleistet werden: Allgemeines Fakten- bzw. Kontextwissen zur DDR ergänzte dementsprechend die Erzählung der Zeitzeugenden und je nach Zielgruppe und Workshop-Zuschnitt geschah die Aneignung des Themas unterschiedlich. Die Kommunikation der Beteiligten, also *wer* überhaupt mit *wem* über *was* spricht, war stark vom institutionellen Rahmen durch Ort und Zeit beeinflusst (siehe unten).

## **Herausforderung Zeitzeug:innenschaft: Wer hat die Ressourcen zu sprechen?**

Es zeigte sich, dass die Teilnahme der Zeitzeug:innen an den Workshops von mehreren Faktoren abhängt, die sehr voraussetzungsvoll sind. Teilweise lie-

ßen die Lebensbedingungen eine Beteiligung nicht zu. Hier sind insbesondere Arbeitsverhältnisse zu nennen, wie etwa das selbstständige Arbeiten an sechs Tagen in der Woche oder im Vier-Schicht-System, was eine langfristige Planung ausschloss. Außerdem wurden vor allem Zeitzeug:innen mit Vorerfahrungen in der Jugendbildung gewonnen, in vier Fällen floss die künstlerische Tätigkeit der Zeitzeug:innen in die Planung produktiv und mit Blick auf die aktive Einbindung der Zielgruppe ein. Weiterhin ist der Abspracheaufwand für eine partizipative Umsetzung nicht zu unterschätzen: Es bedarf mindestens eines längeren Vorgesprächs zwischen den Zeitzeugenden und den Referent:innen aus der politischen Bildung/Medienpädagogik, in der nicht nur Grundzüge der Lebensgeschichte besprochen werden, sondern auch ein Ideenaustausch über die grobe Konzeption stattfinden kann.

Außerdem stellte das halböffentliche Erzählen der eigenen Lebensgeschichte und darüber hinaus deren mediale Aufzeichnung und ihre spätere Veröffentlichung eine hohe Hürde dar, insbesondere für weibliche Zeitzeug:innen. Eine Lösung wurde hier in der Pseudonymisierung gefunden. Drei Zeitzeug:innen erklärten sich zur Durchführung von zwei Workshops mit jeweils unterschiedlichem Zuschnitt bereit. Andere schlossen aus unterschiedlichen Gründen mehrere Workshops aus.

## Herausforderung Ort: Wer spricht wo mit wem?

Der Ort hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie sich Bildungsprozesse vollziehen (vgl. Schwarz: *Zwischen den Stühlen* in diesem Band) und daher gilt es die jeweiligen Ausgangsbedingungen in die Konzeption mit einfließen zu lassen.

Ein Teil der Mikroprojekte wurde für Jugendliche mit jüngerer Fluchtgeschichte sowie in einem Fall für die zweite Generation (also die Kinder ehemaliger Vertragsarbeitender) an zwei der drei Standorte des *Multikulturellen Zentrums* in Dessau und Halle angeboten. Hier kamen die Beteiligten am Wochenende oder in den Schulferien zusammen. Die Workshops wurden dabei als Freizeitangebot mit Ortsbezug (Stadtrundgänge auf den Spuren der Zeitzeug:innen mit Beteiligung durch Fotografien/Filmen) sowie später im Projektverlauf mit stärkerer Eigenaktivität (Musik-, Schreib- oder Theaterworkshop) geplant. Die Ansprache der Jugendlichen erfolgte über die Kolleg:innen des Vereins, die die Jugendlichen bzw. deren Familien aus vorherigen Aktivitäten kannten bzw. gut in der angesprochenen Community vernetzt waren.

Weiterhin wurden ‚halbfreiwillige‘ Angebote an zwei Gymnasien nach dem Unterricht und damit außerhalb des Klassenverbundes in einem mehrwöchigen Rhythmus für die Klassenstufen 10/11 umgesetzt. Dieses Format wurde nur möglich durch das Engagement junger Lehrkräfte der Geschichte mit einem starken Interesse an diesem spezifischen Teil der DDR-Geschichte und die zu-

dem einen guten Draht zu ihren Schüler:innen hatten, um diese für das Thema jenseits formaler Lernsettings zu begeistern. Außerdem setzten wir ‚verordnete‘ Angebote im Klassenverband um, die im Rahmen von Projekttagen bzw. als freier Blockunterricht stattfanden, wobei in diesem Fall in Absprache mit der jeweiligen Institution (möglichst) keine Lehrkräfte anwesend waren, was aus versicherungstechnischen Gründen kreative Lösungen erforderte. Auch wurde eine aktive Beteiligung der Schüler:innen u. a. durch medienpädagogische Interventionen angestrebt. Es zeigte sich jedoch, dass ein Umschwenken auf ein eher non-formales Lernsetting in der Kürze der Workshop-Zeit nicht immer gelang. Hier bedarf es einer stärkeren Vorabsprache mit den beteiligten Ausbildungsstätten und möglichst mit den umsetzenden Referent:innen und nicht allein der Projektkoordination.

## **Herausforderung, Vorwissen, Zielgruppe: Wer spricht wo mit wem und über was?**

Eine der größten Herausforderungen, die meines Erachtens in der DDR-Geschichtsvermittlung im Rahmen von Jugendbildung liegt, ist der Aspekt des Vorwissens, was ich hier an einigen Beispielen ausführen möchte.

In einigen unserer Mikroprojekte, insbesondere in den Workshops mit Jugendlichen mit jüngerer Fluchtgeschichte war die Abkürzung DDR unbekannt, da das Thema (noch) nicht in der Schule behandelt wurde und aufgrund der internationalen Geschichte kein familialer und/oder auch medialer Bezug zur DDR existierte. Sofern das Thema durch die Verschiebung des Geschichtsunterrichts aufgrund der COVID-19-Pandemie oder des Schultyps (noch) nicht im Unterricht vorkam, spiegelte sich das Vorwissen von Schüler:innen ohne DDR-Sozialisationsgeschichte in Aussagen wie, „dass es Hitler gab und Deutschland den Krieg verloren hat“. Die Teilungsgeschichte war zum Teil Neuland. Hier half insbesondere der Einstieg über Gegenstände, um einen niedrigschwelligen Zugang zur Alltagsgeschichte der DDR zu ermöglichen sowie eine lebendige Erzählung der Zeitzeugenden. Auch die inhaltliche Rahmung durch die politischen Bildner:innen sollte eine Verständigungsbasis ermöglichen. Jedoch stellten diese selbstkritisch fest, die Schüler:innen mit dem Kontextwissen wahrscheinlich überfordert zu haben. Im Nachhinein sprachen sie sich für mehr körperbetonte Methoden aus, etwa das ‚Nachspielen‘ des Falls der Mauer; der Kreativität sollten hier keine Grenzen gesetzt werden, um die ‚weit entfernte‘ DDR in den Raum zu holen.

Bei den ‚halbfreiwilligen‘ Angeboten hingegen war ein Vorwissen über die DDR entscheidend für die Teilnahme der Geschichtsinteressierten. Zeitzeugende persönlich zu treffen sowie die mediale Aufzeichnung selbst gestalten zu können,

stellten einen großen Anreiz für die Schüler:innen dar (Stichwort Selbstwirksamkeit). Hierbei war es interessant, festzustellen, dass in den Workshops vermehrt Schüler:innen mit einer DDR-Migrationsgeschichte in den Familien teilnahmen. Und es zeigte sich, dass sich diese Neugierigen die spezifische Geschichte der Migration über einen Vergleich mit heutigen Migrations- und Fluchtgeschichten erschlossen, sodass die Fragen an die Zeitzeugenden explizit die damals gemachte Fremdheitserfahrung thematisierten sowie eigene alltagsweltliche Fragen wie etwa nach Familiengründung / Eltern-Kind-Beziehungen.

Insbesondere in den freien Angeboten unseres Trägers stellten die Themen „DDR“ und „Zeitzeugnis“ eine große Herausforderung bei der Ansprache der Jugendlichen mit jüngerer Fluchtgeschichte dar, weil für diese die DDR zunächst sehr weit weg war. Sie erschlossen sich die DDR-Geschichte in den Workshops unterschiedlich und vor allem durch die *Migrationsgeschichte* der Zeitzeugenden. Fragen nach dem Spracherwerb, der Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft bzw. der Existenz von kulturellen Communities zu DDR-Zeiten oder auch nach dem Stellenwert von Religion sowie insbesondere Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung bildeten die wichtigsten Anknüpfungspunkte. Im Gegensatz dazu ist für die im ‚verordneten‘ Schulkontext stattfindenden Begegnungen von Zeitzeugenden und Jugendlichen hervorzuheben, dass Auszubildende teilweise zum ersten Mal in ihrem jungen Leben überhaupt in einen näheren Austausch mit einer Person mit internationaler Geschichte gekommen sind und dies im Feedback als sehr spannend benannten.

Um die bereits dargestellte Bandbreite der „Ossi-Ausländer“-Workshops noch einmal anschaulich zu machen und Anregungen für die zukünftige Konzeption von Mikroprojekten im spezifischen Kontext transkultureller DDR-Geschichte zu geben, werden abschließend einige Workshopkonzepte kurz vorgestellt. Sie verdeutlichen auch den glücklichen Umstand, dass einige unsere DDR-Zeitzeugenden als Künstler:innen tätig sind und diese Expertise mit einer selbstwirksamen Aktivität der Jugendlichen zusammenspielen konnten und so hoffentlich zu einer produktiven DDR-Geschichtsvermittlung beitragen.

## Praxisbeispiel: Mikroprojekte

*Trickfilm:* In einem im Rahmen von Blockunterricht und im Klassenverband stattfindenden Workshop fand der Einstieg über Gegenstände aus der DDR und der Erarbeitung zentraler historischer Wegmarken durch eine tschechische politische Bildnerin statt. Anschließend hörten die Schüler:innen die Lebensgeschichte einer Zeitzeugin aus Polen. Die Jugendlichen bekamen die Möglichkeit, sie direkt nach ihren Erlebnissen zu fragen und so etwas über die DDR und den Alltag dort zu erfahren (DDR war bereits im Geschichtsunterricht Thema). Im Anschluss gestalteten sie in Kleingruppenarbeit einen biografischen Trickfilm,

der auf Basis eigener Zeichnungen der Zeitzeugin sowie ihrer selbst verfassten Biografie fünf Kapitel mit lebensweltlichem Bezug zu den Jugendlichen (u. a. FDJ/Mobbing in der Schule) beleuchtete und als Endprodukt für das digitale Bildungsformat in Form einer dynamischen Website diente.

*Radio:* In einer Radiowerkstatt wurde Schüler:innen in einem ‚halbfreiwilligen‘, spezifischem Format der Schule die Möglichkeit gegeben, zunächst Grundlagen der Interviewführung und Podcast-Erstellung zu erlernen, um diese anschließend in zwei Interviews mit eigens erarbeiteten Fragen an die Zeitzeugenden selbst zu erproben, zwei Schüler:innen stellten ihre Fragen auf Vietnamesisch und konnten darüber ihre eigene Lebensgeschichte integrieren. Das mediale Produkt für die spätere Bildungs-Website wurde auch im Rahmen eines Tags der offenen Tür der Schule präsentiert.

*Musik:* In einem Musikworkshop mit arabischsprachigen Jugendlichen wurde der Austausch mit dem Zeitzeugen, einem Musiker aus dem Irak, über das gemeinsame Musizieren initiiert. Im offenen Konzept wurde ebenfalls die Option erwogen, ggf. ein Lied über seine Geschichte zu kreieren. Letztlich entschied sich die Gruppe ein allen bekanntes arabisches Lied gemeinsam zu performen und daraus ein Musikvideo zu machen. Die Lebensgeschichte des Zeitzeugen fand über ein Interview Eingang in das mediale Endprodukt des Projekts.

*Schreiben:* In einem Schreibworkshop kamen ein vietnamesischer Zeitzeuge der ersten Generation und Autor mit der zweiten Generation, also den Kindern vietnamesischer Vertragsarbeiter:innen in den Austausch über das Aufwachsen in zwei Kulturen und Differenzen zwischen den Generationen. Im Schreiben wurden biografische Erfahrungen thematisiert und auf Wunsch geteilt. Die Workshopleiterin ist Kulturschaffende und Bildungsreferentin für vietnamesische Diaspora und Antirassismus. Außerdem konzipierte ein junger vietnamesischer Kurator, DDR-thematisch versiert, den Workshop mit und begleitete ihn als Dolmetscher.<sup>3</sup>

*Theater:* In einem Theaterworkshop mit dem Ansatz des *Theaters der Unterdrückten* wurde eine Erfahrung des Zeitzeugen in Form eines stillen Bildes dargestellt. Die beteiligten Jugendlichen erzählten selbst je ein wichtiges Erlebnis aus ihrem Leben, das ebenfalls wie die Geschichte des Zeitzeugen eine starke Diskriminierungserfahrung beinhaltet. Bereits die gemeinsame Auseinandersetzung mit negativen Erlebnissen stellte dabei eine heilsame Erfahrung dar. Von großem pädagogischen Vorteil war hier die dreifache Expertise der Referentin, die politischen Bildnerin und Theaterpädagogin ist sowie eine eigene DDR-Migrationsgeschichte hat bzw. aus der zweiten Generation stammt.

---

3 Zum Workshop existiert eine pädagogische Handreichung, die Ende des Jahres 2023 auf der Website des Projekts einsehbar sein wird.

## Fazit – Aspekte einer transkulturellen historisch-politischen Jugendbildung

In unserem Praxisbericht zur Umsetzung von Zeitzeug:innen-Workshops spiegelt sich die ganze Bandbreite der allgemein diskutierten Möglichkeiten und Begrenzungen historisch-politischer Jugendbildung wider. Unsere Herausforderungen reichten von pädagogischen Ansprüchen, über medialisierte Nachhaltigkeit bis hin zu einem produktiven Umgang mit personellen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Mit Blick auf das spezifische Feld der DDR-Migrationsgeschichte zeigt sich aus der transkulturellen Perspektive unseres „Ossi-Ausländer“-Projekts außerdem, dass die Erfahrung der Migration Teil einer „dynamischen Geschichtskultur“ (Schwarz 2022: S. 334) ist, die bis heute fortwirkt. Die Zeitzeug:innen stehen für vielfältige Lebensgeschichten, sodass eine Diversität von Zeitzeug:innen insgesamt anzustreben ist. Und je nach Vorwissen und Erfahrungsschatz der beteiligten Jugendlichen — mit/ohne eigene oder familialer Migrationserfahrung — nähern diese sich dem Menschen bzw. der unbekanntenen DDR unterschiedlich. Damit ihre Annäherung überhaupt stattfinden kann, ist ein hoher Kommunikationsaufwand zwischen Zeitzeug:innen, Referent:innen, jungen Assistent:innen, Projektkoordination sowie ggf. der Institution, in der das Bildungsangebot stattfindet, im Vorfeld von Vorteil. Darüber werden die unterschiedlichen Perspektiven auf die DDR, die sich als biografisch geprägte und professionelle Zugänge zum Thema differenzieren lassen, zunächst transparent. Es gilt dann möglichst sensibel mit der Lebensgeschichte der:des Zeitzeug:in und den Bedürfnissen der Jugendlichen umzugehen. Hier bringen politische Bildner:innen mit eigenem DDR- oder Migrationshintergrund sowie aus der zweiten Generation der DDR-Migrant:innen ein unschätzbares Wissen mit, das noch stärker als bisher in eine transkulturelle historisch-politische Jugendbildung einfließen könnte.

## Literaturverzeichnis

- Großer-Kaya, Carina/Kubrova, Monika (Hrsg.) (2022): „...die DDR schien mir eine Verheißung“  
Migrantinnen und Migranten in der DDR und in Ostdeutschland. Berlin: amman-Verlag.
- Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (Hrsg.) (2020): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer  
und jüdischer Perspektive.* Berlin: Verbrecher Verlag.
- Kaya, Asiye/Abed-Ali, Riham/Nguyễn, Phương Thúy (Hrsg.) (2022): *Im Osten was Neues. Per-  
spektiven von Migrant\_innen – Schwarzen Menschen – Communitys of Color auf 30 Jahre  
(Wieder-)Vereinigung und Transformationsprozesse in Ostdeutschland.* Tagungsdokumen-  
tation, 28.–30.Oktober 2020, Hochschule Mittweida. Dresden: Friedrich-Ebert-Stiftung.  
[library.fes.de/pdf-files/bueros/dresden/19079-20220331.pdf](https://library.fes.de/pdf-files/bueros/dresden/19079-20220331.pdf) (Abfrage: 22.09.2023).
- Schwarz, Christina (2022): *Historisch-politische Bildung zu 1989. Spannungen in einem voraus-  
setzungsvollen Feld.* In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): *Das umstrittene  
Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs.* Wien und Köln: Böhlau  
Verlauf, S. 333–355.

# Das laute Schweigen – eine Annäherung an blinde Flecken, Macht und die Potenziale stummer Gruppen für die historisch-politische Vermittlungsarbeit

Edda Rohrbach

„Asozial? Der ist nicht einzugliedern in die Gesellschaft, so in etwa haben sie gesagt. Aber ich hab nicht gestunken, ich hab nicht gestohlen und ich war auch in der Arbeit verwertbar“<sup>1</sup> entgegnet mein Gesprächspartner entrüstet auf die Frage nach den Gründen für seine Inhaftierung nach § 249 des Strafgesetzbuches der DDR. Seine Empörung, die eigene Person mit dem Begriff der Asozialität beschrieben zu wissen, macht er auch dadurch deutlich, dass er im weiteren Verlauf des Gesprächs mehrmals betont, als politischer Gefangener anerkannt und rehabilitiert worden zu sein. Dass er sich vehement gegen das Stigma der ‚Asozialität‘ ausspricht, dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass der Terminus auch heute noch als Ausgrenzungsbegriff gegenüber sozial marginalisierten Gruppen genutzt wird. Viele der ehemals unter dem sogenannten Asozialenparagrafen Inhaftierten schämen sich auch heute noch, ihre Geschichte in die Öffentlichkeit zu tragen. Dass ihre Erfahrungen dort einen Resonanzraum finden würden, ist zudem keineswegs gewiss, da die Fremdbezeichnung von Personengruppen als *asozial* auf Machtverhältnisse zwischen einer Mehrheitsgesellschaft und den an den gesellschaftlichen Rand Gedrängten verweist (vgl. Amesberger et al. 2021, S. 2). Die Tatsache, dass er in den frühen 1980er Jahren ein Jahr in verschiedenen Haftanstalten in Sachsen verbracht hat, begründet mein Gegenüber damit, dass er Missstände in der DDR und der Sowjetunion offen angesprochen habe. „Ich hatte eben zu Vielem eine andere Meinung“, sagt er. Laut seiner Akte der Staatssicherheit hingegen war ein in den späten 1970er Jahren von ihm gestellter Ausreiseantrag sowie die Kündigung seines Arbeitsverhältnisses in Erwartung der geplanten Ausreise die Ursache für die Inhaftierung.

Neben ausreisewilligen Menschen wie ihm, die mittels des sogenannten Asozialenparagrafen im Strafrecht der DDR kriminalisiert wurden, zählen vor allem als ‚arbeitsscheu‘ bezeichnete Personen und in geringerem Maße auch Sex-

---

1 Das dem Text zugrundeliegende Interview wurde im Kontext einer von Mai bis November 2021 durchgeführten ethnographischen Forschung mit einem zu diesem Zeitpunkt 82 Jahre alten Mann geführt, dessen Akte der Staatssicherheit mir ebenfalls vorliegt.

arbeiter:innen, geschlechtskranke, homosexuelle und suchtkranke Menschen zu dieser Opfergruppe (vgl. Korzilius 2005, S. 409–418). Seine Geschichte ist kein Einzelfall: Ende der 1980 Jahre waren 6000 Personen und somit ein Viertel der zu Freiheitsstrafen verurteilten Personen wegen ‚asozialem Verhalten‘ in Haft (vgl. Lindenberger 2003, S. 108). Wegen (versuchter) Republikflucht hingegen wurden im Schnitt 3000 Menschen jährlich strafrechtlich verfolgt (vgl. Neumann 2019, S. 207). Im direkten Vergleich mit einer Opfergruppe, die in den meisten Aufarbeitungsinstitutionen vertreten ist, wird zum einen die quantitative Relevanz des sogenannten Asozialenparagrafen deutlich, zum anderen zeigt sich auch die unterschiedliche Sichtbarkeit verschiedener Betroffenengruppen. In vielen ehemaligen Haftanstalten, die heute als Gedenkstätte fungieren, dürften als ‚asozial‘ inhaftierte Personen ihre Haftzeit verbüßt haben. Dokumente, die dies belegen, sind vermutlich in jenen Archiven zu finden, welche Gefangenenakten aufbewahren. Dennoch scheint es, als sei eben jenes Viertel derer, die als vermeintlich ‚Asoziale‘ inhaftiert waren, irgendwo zwischen Geschehen und Geschichtsschreibung auf der Strecke geblieben. Einerseits fehlt es an Forschungsarbeiten zu diesem Thema, andererseits kommen innerhalb der Gedenkstättenarbeit nur sehr vereinzelt Personen zu Wort, die nach dem sogenannten Asozialenparagrafen verurteilt worden sind. Es ist zu vermuten, dass neben der Scham von Betroffenen weitere Aspekte dazu beitragen, dass dieser Paragraph bislang ein blinder Fleck in der Erinnerungslandschaft zu sein scheint. An diese Beobachtung anknüpfend diskutiert der vorliegende Text am Beispiel des Umgangs mit ‚asozialem Verhalten‘, wie Leerstellen in historischen Narrativen entstehen und was diese mit Machtasymmetrien und Geschichtsproduktion zu tun haben<sup>2</sup>. Der Text fragt darüber hinaus, inwiefern eine Hinwendung zu dieser bislang *stummen Gruppe* sowie zum übergeordneten Thema der Asozialität gewinnbringend für die Vermittlungsarbeit sein kann.

## Blinde Flecken als Zugang zu Machtasymmetrien in erinnerungskulturellen Narrativen

In seinem Buch *Silencing the Past: Power and the Production of History* (1995/2015) beschreibt Michel-Rolph Trouillot, wie Machtmechanismen durch Leerstellen in historischen Narrativen sichtbar gemacht werden können und wie diese Macht den Prozess der Geschichtsschreibung und die Darstellung historischer Ereignisse

---

2 Der sogenannte Asozialenparagraf steht stellvertretend für weitere blinde Flecken in der Aufarbeitung von DDR-Geschichte. Zu nennen wären hier beispielsweise Sinti:zze und Rom:nja, bestimmte (post-)migrantische Gruppen oder Homosexuelle. Die Ursachen für die Unterrepräsentation dieser Perspektiven können andauernde strukturelle Diskriminierung, damit einhergehende Scham von Betroffenen oder fehlende Ressourcen sein.

nisse in der Gegenwart beeinflusst. Dabei ist Stille in erinnerungskulturellen Narrativen nicht mit Abwesenheit oder dem Gegenteil von Artikulation oder Repräsentation gleichzusetzen. Vielmehr werden blinde Flecken als eigenständige Ausdrucksform verstanden. Durch Momente der Stille in Erzählungen über die Vergangenheit zeigt sich das Eintreten von Macht in den Prozess der Geschichtsproduktion. Verschiedene Prozesse, Strukturen und Narrative tragen dazu bei, dass bestimmte Themen unsichtbar sind. Indem diese Unsichtbarkeit aufgedeckt wird, kann reflektiert werden, welche Akteur:innen die Möglichkeit haben und hatten, an Geschichtsschreibung teilzuhaben (vgl. Trouillot 1995/2015, S. 49). Um sich einer Antwort auf die Frage nach der Entstehung blinder Flecken anzunähern, muss nicht nur thematisiert werden, *wer* spricht, sondern vor allem *wer* sprechen *kann*. Die Möglichkeit des Erzählens von Geschichte(n) und der eigenen Biografie kann hierbei Aufschluss über Zugänge zu Deutungsmacht und Geschichtsrepräsentation geben. Außerdem verweist sie auf Diskrepanzen zwischen Vermittlungsnarrativen von Einrichtungen der historisch-politischen Bildung und dem persönlichen Umgang von ehemals Betroffenen, da aufgezeigt werden kann, inwiefern sich beides voneinander unterscheidet.

Historische Ereignisse können in ihrer gegenwärtigen Darstellung niemals vollständig sein – Das was wir heute über die Vergangenheit wissen, ist das Resultat von Verschweigen und Erwähnen gleichermaßen. Selbst detailreichen Stasi-Akten, umfangreichen Archiven, akribisch recherchierten Geschichtsbüchern und Ausstellungen liegen bewusste oder unbewusste Entscheidungen zugrunde, was ausgelassen und was erwähnt wird. Und ebendiese Entscheidungen sind niemals frei von Macht, da damals wie heute nicht alle Menschen in gleicher Weise am Schaffen von Fakten und somit an der Produktion von Geschichte(n) beteiligt gewesen sind. Dass es blinde Flecken gibt, ist daher kaum erstaunlich, sondern integraler Bestandteil von Geschichtsschreibung. Interessanter als die bloße Feststellung der weitestgehenden Abwesenheit eines Themas ist daher die zunächst paradox scheinende Frage danach, was durch Nicht-Erzählen, Verschweigen, zum Schweigen bringen oder Ausblenden zum Ausdruck gebracht wird. Was wird durch Stille kommuniziert?

## **Mechanismen der Inklusion und Exklusion durch institutionelle Zielsetzungen**

Die Gründe für das Eintreten von Stille in den historischen Diskurs sind vielfältig. Selten ist das bewusste und intendierte Zum-Schweigen-Bringen durch Akteur:innen des institutionalisierten Umgangs mit DDR-Geschichte ursächlich für ihr Entstehen. Vielmehr ist das Hervorbringen von Leerstellen das Resultat vielschichtiger struktureller Faktoren, von denen die Scham der Betroffenen

nur eine ihrer wirkmächtigen Folgen und Ursachen ist. Zu Fragen ist in diesem Kontext beispielsweise, wie Finanzierungslogiken und daraus resultierende institutionelle Zielsetzungen das Entstehen von Stille in historischen Narrativen begünstigen. Trotz einer zunehmenden Problematisierung normierender und vereinheitlichender Geschichtsnarrative dominiert insbesondere in staatlich geförderten Aufarbeitungsinstitutionen oftmals ein Bild der DDR, welches auf Repression, Unfreiheit und Unterdrückung fokussiert (vgl. Schwarz 2022, S. 334). Begrifflich fassen lässt sich diese Stoßrichtung durch den Terminus des *Revolutionsnarratives* und die damit einhergehende Verdichtung der DDR auf ihren Diktaturcharakter (vgl. Sabrow 2009, S. 16). In Folge dieser einseitigen Fokussierung von Geschichte werden institutionelle Ziele von Aufarbeitungsinstitutionen und thematische Ausrichtung von Bildungsveranstaltungen geprägt, was oftmals dazu führt, dass Oppositions- und Widerstandserfahrungen zur Illustration des Überwindens diktatorischer Verhältnisse herangezogen werden. Dabei bleiben die Erzählungen, wie die vermeintlich ‚Asozialer‘ ungehört, bei denen die Unrechtserfahrung „[...] in der Regel kein Ausdruck einer ablehnenden politischen Haltung war“ (Korzilius 2005, S. 464). Charakterisiert man blinde Flecken als Momente, in denen Macht in den Prozess der Geschichtsschreibung hineinwirkt, so ist diese Perspektive für eine machtkritische Annäherung an erinnerungskulturelle Diskurse von großer Relevanz. Wenn die Frage nach der Finanzierung der eigenen Arbeit an die Vorgabe geknüpft ist, „[...] das alltägliche Leben notwendigerweise im Kontext der Diktatur darzustellen“ (Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes 2008, S. 9), dürfte dies Perspektiven und Erzählräume verengen. Die Dominanz diktaturparadigmatischer Vermittlungsnarrative ist ein Resultat dieser Verengung und sie strukturiert die Erwartungen an Vermittlungsformate selbst wiederum vor. Erzählungen sind folglich in gewissem Maße durch implizite und explizite Erwartungen, die thematische Ausrichtung von Bildungsveranstaltungen und institutionelle Ziele von Aufarbeitungsinstitutionen geprägt (vgl. Wierling 2014, S. 101). Strittig ist, welche Mechanismen der Inklusion und Exklusion verschiedener Betroffenengruppen dadurch in Gang gesetzt werden. Unter Berücksichtigung des fragmentarischen Charakters von Geschichte als perspektivabhängige Narration, eröffnen sich somit Impulse zur Ergründung der Prozesse, Strukturen und Diskurse, die bedingen, dass sich nicht alle gleichermaßen artikulieren können. Diese Dimension der Produktion von Geschichte(n) durch Erwähnen und Beschweigen ließe sich nicht zuletzt selbst zum Gegenstand von Bildungsveranstaltungen machen.

## Dichotomien, Vereindeutigung und die Verengung von Erzählräumen

*Demokratie* und *Diktatur*, *Opfer* und *Täter* sowie *politische* und *kriminelle Gefangene* sind nur einige der Begriffspaare, denen man in vielen Gedenkstätte begegnet und mit denen die Geschichte der DDR beschrieben wird. Fraglich ist, wessen Erfahrungen mittels dieser Kategorien erzählt werden können, und welche Entfaltungsmöglichkeiten sie bisher unerzählten Geschichten einräumen. Relevant ist hierbei die Einsicht, dass neue Erzählungen nicht im luftleeren Raum entstehen können, sondern immer auf bereits bestehende Narrative Bezug nehmen müssen. Eine Erzählung ergibt nur in bestimmten Erzählräumen Sinn und um sich äußern zu können, braucht es einen diskursiven Kontext und Begriffe, mit denen man die eigene Erfahrung beschreiben kann (vgl. Trouillot 1995/2015, S. 82). In der Konsequenz reproduzieren und generieren vermeintlich wenig ambivalente Kategorien notwendigerweise Leerstellen. Im Falle meines Gesprächspartners ist es unter diesem Gesichtspunkt relevant, kritisch zu hinterfragen, aus welcher Perspektive er seine Geschichte im Rahmen von Angeboten historisch-politischer Vermittlungsarbeit gegenwärtig erzählen könnte. Sicher ist: Er kann sie als Ausreisewilliger erzählen. Oder als jemand, der es in sein Selbstbild integriert hat, Probleme in der DDR offen angesprochen zu haben oder als rehabilitierter politischer Gefangener. Aber könnte er sie auch als ‚Asozialer‘ erzählen? Welche Erzählräume haben Menschen, deren Erfahrung von Unrecht sich nicht im Kontext widerständigen Verhaltens und aktiven Engagements gegen die Diktatur verorten lässt? Führt man sich vor Augen, dass es sich bei vielen Betroffenen, die als vermeintlich ‚Asoziale‘ inhaftiert wurden, nicht um kriminalisierte Dissident:innen handelt und sie daher nicht als politisch Verfolgte rehabilitiert werden können (vgl. Korzilius 2005, S. 675; Neumann 2019, S. 212213), wird die potenziell exkludierende Wirkung bestehender Kategorien sichtbar. Wenn der Begriff des Opfers mit jenem des oppositionell tätigen politischen Gefangenen gleichgesetzt wird, bietet er wenig Identifikationsmöglichkeiten für Menschen, deren Unrechtserfahrung außerhalb politischer Opposition verortet war. Tatsächliche Erfahrungen, die allzu häufig in der Grauzone zwischen den entgegengesetzten Enden binärer Oppositionen liegen und Menschen, deren Unrechtserfahrung sich nicht zur Illustration des Unrechtscharakters der DDR eignet, laufen Gefahr, unsichtbar zu werden (vgl. Kowalczyk 2022), denn „[...] der Rahmen des Diskurses beinhaltet kaum Chancen, diese der Heroisierung des Hegemonialdiskurses zuwiderlaufenden Lebensgeschichten zu integrieren“ (Lenski 2018, S. 166). Zur Debatte steht daher, welche Leerstellen diese scheinbare Eindeutigkeit von dichotomen Kategorien wie Opfer und Täter, Demokratie und Diktatur, Konformismus und Opposition, Helden und Feiglinge, Alltag und Haft oder politische und kriminelle Gefangene potenziell hervorrufen. Im Folgenden soll daher illustriert werden, in-

wiefern Ambivalenzen in biografischen Erzählungen durch diktaturparadigmatische Vermittlungsnarrative ausgeblendet werden.

## Ungehörte Erzählungen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen

Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die Funktion, die Zeitzeug:innen in Formaten der Geschichtsvermittlung erfüllen. Trotz einer zunehmenden Pluralisierung der Erzählstimmen über die DDR, stehen die Schilderungen von Zeitzeug:innen nicht selten sinnbildlich für das Überwinden der Diktatur. Ihre Biografie dient unter dieser Zielstellung mitunter einer Kontrastierung von Unrechtserfahrungen in der Diktatur mit der „Trivialität [...] einer friedlichen, demokratischen, von sozialer Grundsicherung geprägten Gegenwart“ (Wierling 2014, S. 102). Wenn Zeitzeug:innen in der Geschichtsvermittlung für den Unrechtcharakter der DDR bürgen sollen, legt dies die Schlussfolgerung nahe, dass nicht alle Biografien gleichermaßen geeignet sind, dieses Ziel zu erreichen. Doch welche Geschichten bleiben ungehört, wenn vor allem jene erzählt werden, an denen sich aktiver Einsatz gegen die Diktatur eindrucksvoll aufzeigen lässt? Unbestreitbar ist, dass Opposition und Widerstand Themen sind, denen Würdigung und Aufmerksamkeit gebührt. Dennoch bringt der thematische Fokus auf diese Themen und die damit verbundene Heroisierung mancher Biografien Erzählräume hervor, in denen nicht alle Erfahrungen gleichermaßen artikulierbar sind. Die kommunikative Dimension von Stille ernstnehmend, lassen sich solche Momente des ‚lauten Schweigens‘ im Sprechen über die Vergangenheit beispielhaft an den Biografien jener Betroffenen illustrieren, die bislang in Aufarbeitungsinstitutionen unterrepräsentiert sind. So taucht der Name meines Gesprächspartners nicht in einem Zeitzeug:innenportal auf. Er ist auch nicht an eine Gedenkstätte angegliedert, da er sich nicht zum Sprecher anderer Betroffener machen möchte. Zudem lassen sich die ambivalenten Erfahrungen innerhalb seiner Biografie nicht in das klassische Täter-Opfer-Schema übersetzen. So hat er in den späten 1960er Jahren als inoffizieller Mitarbeiter für die Staatssicherheit gearbeitet. „Ich war einfach feige“ sagt er dazu und möchte nicht weiter über diese Episode seines Lebens reden. Das ihm widerfahrene Unrecht ist darüber hinaus aus seiner Perspektive weniger durch den Diktaturcharakter der DDR bedingt, als vielmehr durch eine Reihe unglücklicher Umstände und Missverständnissen im persönlichen Umfeld: Schreiben an Behörden, die auf dem Postweg verloren gegangen sind, die Ehefrau, die nach der Scheidung Unwahrheiten verbreitete, um ihm das Sorgerecht für die gemeinsamen Kinder zu entziehen und die geteilte Wohnung für sich zu beanspruchen sowie seine psychische Verfassung, die in Folge darauf zunehmend schlechter wird. Retrospektiv betrachtet, hat er Schwierigkeiten, seine Erfahrungen mit öffentlichen Debatten zur DDR-Geschichte in Einklang zu bringen.

Daraus resultiert das Gefühl, mit niemandem sprechen zu können, da öffentliche Diskurse über die DDR oftmals wenig Graustufen zwischen Bagatellisierung und Dramatisierung zulassen. Wer nicht die richtigen Kategorien und Wörter findet, um sich durch die eigene Biografie in einem guten Licht darzustellen, schweigt oftmals, könnte man überspitzt resümieren. Wer entwertet schon gerne sein Leben?

## **Potenziale bislang stummer Gruppen für die DDR-Vermittlungsarbeit**

Wie sich durch eine Reflexion institutioneller Zielsetzungen, dominierender Narrative und der Einbettung von Zeitzeug:innenerzählungen zeigen lässt, gibt die Hinwendung zur kommunikativen Dimension blinder Flecken Aufschluss über die generelle Beschaffenheit der DDR-Aufarbeitungslandschaft. Ferner ließe sich der Prozess der Geschichtsschreibung als Verschweigen und Erwähnen gleichermaßen selbst zum Gegenstand historisch-politischer Bildung machen.

Auf dieser Grundlage können bestehende Kategorien, Begriffe und Zielsetzungen hinsichtlich ihrer Möglichkeit des Anknüpfens für verschiedene Erzählungen hinterfragt werden. Bisher offen geblieben ist jedoch die Frage nach potenziellen Vermittlungsinhalten durch eine Hinwendung zum bislang unterrepräsentierten Thema des sogenannten Asozialenparagrafen, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. Die folgenden Überlegungen erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind als Anregungen gedacht und als Ausgangspunkt vieler möglicher Übertragungen des Themas in Vermittlungskontexte.

Die Zuwendung zu dieser Opfergruppe eröffnet thematische Zugänge zu Klassismus als Diskriminierungsform aufgrund der tatsächlichen oder zugeschriebenen sozialen Herkunft oder der sozialen oder ökonomischen Position (vgl. Kemper/Weinbach 2022, S. 13). So wäre es beispielsweise denkbar, über ‚Asozialität‘ als Ausgrenzungsbegriff den übergeordneten Themenkomplex der im Grundgesetz verankerten Sozialstaatlichkeit zu diskutieren. Mittels einer Auseinandersetzung mit Brüchen und Kontinuitäten des Terminus könnte zum Beispiel herausgearbeitet werden, durch welche Fremdzuschreibungen, Begriffe und Merkmale Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Besonders relevant wäre unter der Zielsetzung der Demokratieförderung beispielsweise die gegenwärtige Abwertung erwerbsloser Menschen durch rechtspopulistische Kräfte. Durch eine Reflexion der abwertenden Verwendung des Begriffs der Asozialität damals und heute, könnte ein Beitrag zu einem Bruch mit diesem Stigma geleistet werden. Zugleich ließe sich das Bild der DDR verfeinern, deren

repressiver Charakter sie auch als leistungsorientierte Disziplinargesellschaft charakterisiert.

Biografien, wie die meines Gesprächspartners bieten darüber hinaus potenzielle Identifikationsmöglichkeiten für Jugendliche. Gerade die Möglichkeit des Austauschs mit jemandem, dessen Leben nicht immer gradlinig verlaufen ist, kann helfen, Ambivalenzen zu akzeptieren. Man kann mal feige und mal mutig sein, mal angepasst und dann wieder rebellisch. In diesem Sinne ermöglicht das Thema Anknüpfungspunkte für eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit Geschichte für verschiedene Zielgruppen der historisch-politischen Bildung. Es könnte besonders für Jugendliche bestärkend sein, im Austausch zu erfahren, dass man auch mal Schwäche zeigen und Leistungsanforderungen nicht gerecht werden kann und dass man das Recht hat, gehört zu werden – auch wenn man kein Held ist.

## Literaturverzeichnis

- Amesberger, Helga/Goetz, Judith/Halbmayr, Brigitte/Lange, Dirk (Hrsg.) (2021): *Kontinuitäten der Stigmatisierung von ‚Asozialität‘. Perspektiven gesellschaftskritischer politischer Bildung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bundestag (2008): *Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen.* <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/414660/8c1a82e549ea6f5552536a253868ebcb/2008-06-18-fortschreibung-gedenkstaettenkonzeption-barrierefrei-data.pdf?download=1> (Abfrage: 23.11.2023).
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2020): *Klassismus. Eine Einführung.* 3. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag.
- Korzilius, Sven (2005): ‚Asoziale‘ und ‚Parasiten‘ im Recht der SBZ/DDR. *Randgruppen im Sozialismus zwischen Repression und Ausgrenzung.* Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2022): *Die Aufarbeitung der Aufarbeitung – Welche Zukunft hat die DDR-Geschichte?* In: Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/294350/die-aufarbeitung-der-aufarbeitung-welche-zukunft-hat-die-ddr-geschichte/](http://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/294350/die-aufarbeitung-der-aufarbeitung-welche-zukunft-hat-die-ddr-geschichte/) (Abfrage: 16.11.2023).
- Lenski, Katharina (2018): ‚Asozialität‘ in der DDR. *Re-Konstruktion und Nachwirkung eines Ausgrenzungsbegriffs.* In: Heitzer, Enrico/Jander, Martin/Kahane, Anetta/Poutrus, Patrice (Hrsg.): *Nach Auschwitz. Schwieriges Erbe DDR: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der DDR-Zeitgeschichtsforschung.* Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 162–176.
- Lindenberger, Thomas (2003): *Das Fremde im Eigenen des Staatssozialismus. Klassendiskurs und Exklusion am Beispiel der Konstruktion des ‚asozialen Verhaltens‘.* In: Behrends, Jan/Lindenberger, Thomas/Poutrus, Patrice (Hrsg.): *Fremde und Fremd-Sein in der DDR. Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland.* Berlin: Metropol-Verlag, S. 179–191.
- Neumann, Konstantin (2019): *Legitime Sozialdisziplinierung oder politische Repression? Die Strafverfolgung ‚asozialen Verhaltens‘ in der DDR.* In: *ZdF* 2019, H. 44, S. 207–214.
- Trouillot, Michel-Rolph (1995/2015): *Silencing the Past. Power and the Production of History.* Boston: Beacon Press.
- Sabrow, Martin (2009): *Die DDR erinnern.* In: Sabrow, Martin (Hrsg.): *Erinnerungsorte der DDR.* München: Beck, S. 11–29.
- Schwarz, Christina (2022): *Historisch-politische Bildung zu 1989 – Spannungen in einem voraussetzungsvollen Feld.* In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): *Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs.* Wien, Köln: Böhlau, S. 333–355.
- Wierling, Dorothee (2014): *Oral History und Zeitzeugen in der Politischen Bildung. Kommentar zu einem Spannungsverhältnis.* In: Christian Ernst (Hrsg.): *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 99–107.

# Alles Täter oder was? Potenziale und Grenzen des Spielfilms „Wir sind jung. Wir sind stark“ bei der Vermittlung und Aufarbeitung des Pogroms von Rostock-Lichtenhagen

Jonas Brückner

Es ist Sommer 2022 und ich befinde mich in Leipzig auf einer Gesprächsveranstaltung zum Pogrom in Rostock-Lichtenhagen, der sich demnächst zum 30. Mal jährt. Es geht um das Gedenken an die Ereignisse aber auch um Kontinuitäten rechter Gewalt und die Frage nach einer angemessenen Praxis des Erinnerns. Die Veranstaltung gibt selbst eine Antwort auf diese Frage, indem sie die Lebensrealität von Vietnames:innen und Vietdeutschen – als eine zentral, aber nicht alleinig betroffene Gruppe in Lichtenhagen 1992 – in Ostdeutschland in den Mittelpunkt rückt. In der anschließenden Diskussion kommt der Spielfilm *Wir sind jung. Wir sind stark* zur Sprache, der den Pogrom zum Thema hat. Der Austausch darüber ist in dieser Runde schnell damit abgehandelt, dass der Film die Perspektive der weißen, nicht-rassistifizierten, deutschen Täter:innen reproduzieren würde und damit für eine Aufarbeitung ungeeignet, wenn nicht gar problematisch sei. Moment. Ich hatte den Film etwas anders in Erinnerung. Aber vielleicht täusche ich mich auch, immerhin bin ich ja selbst Kartoffel aus einer DDR-Familie. Grund genug also, sich den Film noch einmal genauer und vor dem Hintergrund der Frage anzuschauen: Ist das ein progressiver Meilenstein der Populärkultur oder letztlich doch zu viel Verständnis für die falschen Leute?

Populärkultur kann einen niedrigschwelligen Zugang zur Auseinandersetzung mit Transformationsprozessen und ihren Brüchen schaffen. Das gilt mit Blick auf die Entwicklungen nach 1989/90, aber auch hinsichtlich rassistischer Gewalt im Speziellen. *Wir sind jung. Wir sind stark* mag als Anschauungsmittel naheliegend erscheinen, da der Film das Brüchige seiner Zeit wie auch die ausgeübte Gewalt deutlich zeigt. Doch der Film birgt Ambivalenzen: Es ist ein ästhetisierender und dramatisch inszenierter Spielfilm, der zugleich Authentizität suggeriert. Diese Kombination aus ‚einfacher‘ Zugänglichkeit und einem Deutungsanspruch in Bezug auf die Ereignisse, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage, welche Lesarten er eigentlich eröffnet. Dabei wird in diesem Aufsatz eine werkimmanente Analyse im Mittelpunkt stehen, die wiederum Handlungsmacht und

-spielräume der Hauptprotagonist:innen fokussiert. Daraus ableitend werden Deutungsangebote des Films hinsichtlich Transformationserfahrungen wie auch rassistischer Gewalt dargestellt und erörtert, welche Implikationen sich daraus für seinen Gebrauch in der Vermittlungsarbeit ergeben können.

## Der Film, Einheitstaumel und Populärkultur

*Wir sind jung. Wir sind stark* ist Anfang 2015 in die Kinos gekommen. Regie führte Burhan Qurbani, der gemeinsam mit Martin Behnke auch das Drehbuch verfasst hat. Der Film spielt in Rostock und im Wesentlichen an einem einzigen Tag, dem 24. August 1992. Die Gewaltausbrüche vorwiegend gegen Asylsuchende, überwiegend Angehörige von Roma-Minderheiten aus Rumänien, dauern zu diesem Zeitpunkt bereits seit zwei Tagen an. Der zu Beginn durch eine Einblendung erläuterte Kontext wie auch der vielfache Einsatz von zeitgenössisch wirkender Fernseh- und Radioberichterstattung etabliert den Eindruck einer authentischen Darstellung. Gezeigt werden die Ereignisse aus der Perspektive verschiedener fiktionaler Charaktere. Das Hauptaugenmerk liegt auf den vor Ort lebenden, weiß-deutschen Jugendlichen Stefan und seinem Freundeskreis. Sie werden dargestellt zwischen vermeintlichem Alltag und Ausnahmesituation – bis hin zum Wurf des ersten Brandsatzes. Die Perspektive von Stefans Vater Martin und sein (nicht-)Agieren als verantwortlicher Stadtpolitiker bildet einen weiteren erzählerischen Schwerpunkt. Ein dritter Fokus liegt auf der Vietnamesin Lien, der Auseinandersetzung mit ihrer Familie zwischen Gehen oder Bleiben, ihrem Arbeitsalltag in einer Wäscherei sowie ihrem Umgang mit der gegen sie gerichteten Gewalt.

In einem Interview beschreibt Qurbani, Sohn afghanischer Geflüchteter und 1980 in Erkelenz geboren, den Film auch als eine Aufarbeitung persönlicher Betroffenheit der Ereignisse in Lichtenhagen. Zudem wird deutlich gemacht, dass er es für ein großes Versäumnis halte, „[...] dass die ost- und westdeutschen ausländerfeindlichen Krawalle jener frühen Jahre nach der Wiedervereinigung in den Jubelreden anlässlich des Gedenkens an den Fall der DDR vor 25 Jahren ausgelassen wurden“ (Tagesspiegel 2015). Der Film hat demnach auch ein dezidiert erinnerungspolitisches Ansinnen, den Diskurs über das Ende der DDR, den Beitritt und dessen Folgen um (post-)migrantische Perspektiven zu erweitern. Dieses Ansinnen war 2015 mehr als berechtigt. Es fügt sich in ein allmähliches Aufbrechen der einseitigen, bis dahin dominanten Einheits- und Freiheits- bzw. Erfolgserzählung zugunsten zeitlich weiter gefasster und perspektivisch pluraler Betrachtungen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es früh (post-)migrantische Perspektiven und/oder solche von rassifizierten Menschen auf den Umbruch und seine Folgen gegeben hat, die insbesondere auch Rassismus und rassistische Ge-

walt thematisieren<sup>1</sup>. Allerdings muss wohl bezweifelt werden, dass diese Perspektiven in der nicht-rassifizierten Mehrheitsbevölkerung breit rezipiert, geschweige denn, dass sie als relevante Stimmen akzeptiert wurden. Insofern ist es keine Kleinigkeit, wenn *Wir sind jung. Wir sind stark* die auch rassistische Gewaltförmigkeit der frühen 90er Jahre in Form eines populären Kinospiefilms ins Licht einer breiteren Öffentlichkeit rückt<sup>2</sup> und damit dazu beiträgt, diese zum relevanten Bestandteil von Diskursen um die ost- und gesamtdeutsche Transformation zu machen. Die Frage ist dennoch: Wie genau tut der Film das?

## Figuren, Handlungsmacht und Deutungen

Der Film zeigt seine Charaktere als verkörperte, unterschiedliche Perspektiven, quasi als Repräsentation von Akteursgruppen im Fall „Rostock-Lichtenhagen“. Der Hauptfokus liegt dabei auf drei Gruppen, ihren unterschiedlichen sich zum Teil überschneidenden Erlebnissen und Handlungen dieses Tages: Stefan und sein Umfeld Gleichaltriger als ‚ganz normale Jugendliche‘, die schließlich (teilweise) zu Gewaltausübenden werden, Martin und seine Kollegen als Politiker zwischen Machtpolitik und dem moralisch gebotenen Handeln sowie Lien und ihre Familie, nicht nur, aber auch als Betroffene von Diskriminierung und Gewalt.

Stefan und sein Umfeld erhält deutlich die meiste Erzählzeit. Es wird hinsichtlich seiner Charaktere, aber auch der inneren Beziehungen des Gruppenzusammenhangs am deutlichsten ausdifferenziert. Die Erzählung folgt der Gruppe durch den Tag: Sie durchstreifen die Stadt, hängen zuhause ab, machen einen Ausflug zum Strand und ‚beteiligen‘ sich schließlich an den abendlichen Ausschreitungen. Dabei ist die Aufmerksamkeit, die den einzelnen Figuren zu Teil wird, durchaus unterschiedlich. So stehen Jennie und Ramona vor allem im Vordergrund, wenn es um die Frage geht, wer mit wem knutscht, Sex hat und zusammen ist. Der eigentliche Fokus liegt aber auf Stefan, Robbie und Lars und ihrer Hierarchieaushandlung und Selbstbehauptungsstrategien. Neben der sich dynamisch entwickelnden Konkurrenz um romantische Aufmerksamkeit, wird als gemeinsames Thema der Gruppe vor allem eine abgeschnittene Vergangenheit und emotional prekäre Gegenwart deutlich. Seinen stärksten Ausdruck findet diese Entwurzelung im Abschiedsbrief von Phillip, einem etwas älteren Teil des erweiterten Freundeskreis, der am Tag der Handlung Suizid begeht (während er sich am Abend zuvor noch an den Ausschreitungen beteiligt hat). Dort heißt es,

---

1 Etwa im Gedicht „grenzenlos und unverschämt“ von May Ayim (1990), im Song „Fremd im eigenen Land“ von Advanced Chemistry (1992), oder der Doku „Bruderland ist abgebrannt“ von Angelika Nguyen (1991/92).

2 Der Film erreichte im Erscheinungsjahr in Deutschland immerhin gut 100.000 Zuschauer:innen (vgl. Lumiere-Datenbank 2021).

vorgelesen von Robbie: „Am Anfang war da noch Trauer, dass ich keine Arbeit habe und meine Freunde auch nicht. Und dass die Welt sich jetzt umgekehrt dreht. Aber dann kam zur Trauer eine Wut, weil ich kaum mehr weiß, wie es mal anders gewesen ist. Wie soll man weitermachen, wenn es kein Vorher mehr gibt?“ Auch Stefan und seine Peers thematisieren immer mal wieder ein Aufwachsen in der DDR, dass eher ein Gefühl von Geborgenheit und Selbstverständlichkeit vermittelt, als eine politische Überzeugung. Etwa, wenn sie in einer kurzen, improvisierten Trauerzeremonie für Phillipp das Lied „Der kleine Trompeter“ anstimmen. Diese Abgeschnittenheit trifft auf ein Gefühl von Herabsetzung, Unsicherheit und Perspektivlosigkeit in Gegenwart und Zukunft. Deutlich wird dies, als die Gruppe am Abend vor dem Wohnheim der Vietnames:innen in bereits sehr aufgeheizter Stimmung von einem Reporter zu ihren Motiven interviewt wird. Auf die Frage, ob sie einen Traum hätten, antwortet bspw. Ramona: „Ich brauch kein Traum, ich will Sicherheit. [...] Und jetzt haben wir Erdbeeren, wir sind alle total frei. Total frei sein heißt total alleine sein“. Stefan hingegen: „Man, du kraulst dir hier die Nippel und stellst uns ganz schlaue Fragen und wir zeigen dir 'nen Hitlergruß und reden über unser Scheißleben. Du findest das geil, 'ne?“ – und betont damit ein Gefühl der Herabsetzung, wie auch den Versuch sich darin zu behaupten. Apropos, der Alltag der Jugendlichen ist durchsetzt vom Gebrauch neonazistischer, rassistischer und vereinzelt auch antisemitischer Sprache und Zeichen. Diese wirken in ihrem situativ-flexiblen Wechsel mit unverfänglicher Popkultur aber eher als Mittel zum Zweck (der Provokation) oder als Versatzstücke einer jugendlichen Alltagskultur und weniger als Bestandteile eines gefestigten Weltbildes: Die Versuche, mit entsprechendem Zeichengebrauch Ansehen in der Gruppe zu generieren, führen keineswegs automatisch zum Erfolg und wechseln sich immer wieder mit Unbehagen ab. Deutlich wird dies auch im Zusammenspiel und Gegenüberstellung der Gruppe mit eindeutig weltanschaulich gefestigten Neonazis, vor allem in Gestalt von Robbies älterem Bruder Sandro. Dieser tritt immer wieder als Taktgeber auf, der die Gruppe um Stefan dominiert, ohne im engeren Sinne Teil von ihr zu sein. Er und sein Umfeld sind es auch, die am Abend Molotowcocktails zum Wohnheim der Vietnames:innen mitbringen. Damit schafft er für Stefan eine Gelegenheit, den ersten Brandsatz zu werfen. Dessen Explosion treibt einen Gewaltaffekt voran, der Stefan dazu veranlasst mit Tötungsabsicht das Wohnheim zu stürmen, um sich dort mit einer Triumphgeste der Menge von einem Balkon zu zeigen. Die Gewaltausübung durch den ‚ganz normalen Jugendlichen‘ erscheint hier weniger als die Konsequenz eines rassistischen Weltbildes sondern mehr als affekthafte und gruppenspezifisch vorangetriebene Kompensations- und Selbstermächtigungshandlung, die durch sein ‚Scheißleben‘ wesentlich plausibilisiert wird.

Die Perspektive der ehemaligen vietnamesischen Vertragsarbeiter:innen hat im Film ebenso Raum – gemessen an der Erzählzeit jedoch deutlich weniger als die von Stefan und seinem Umkreis. Dafür steht hier stärker eine einzelne Person

im Mittelpunkt: Lien, die im Kontext ihrer Angehörigen dargestellt wird. Eingangs stehen Liens Bestrebungen im Zentrum, in Deutschland bleiben zu wollen. Dieser Wunsch ist in der Darstellung des Films durchaus mit bürokratischen Widerständen und dem Unverständnis ihres Bruders Minh verbunden, denen Lien aber selbstbewusst und eigenständig begegnet. Dabei wird auch deutlich gemacht, dass Lien vielfach mit Alltagsrassismus konfrontiert wird und sich vor allem durch die Präsenz von Neonazis bedroht fühlt. Ihr Umgang damit ist differenziert. Während sie etwa diskriminierende Sprache eher hinzunehmen oder auszuhalten scheint, benennt und problematisiert Lien die Beziehung einer Kollegin in der Wäscherei zu einem Neonazi (was diese deutlich abwehrt). Zugleich versucht Lien sich lange damit zu behelfen, die rassistische Bedrohung zu externalisieren, in dem sie sich überzeugt zeigt, dass Ruhe einkehren würde, wenn die teilweise auf den Straßen kampierenden Asylsuchenden wieder weg wären. Der dann folgende Angriff auf ihr Wohnheim bewirkt bei Lien eine tiefe Verzweiflung, wobei der Film offenlässt, ob und was sich damit an ihren Plänen ändert. Deutlich wird jedoch eine erfolgreiche Selbsthilfe der Vietnames:innen im Moment des Angriffs. Während Todesangst und Überforderung in der Situation deutlich gezeigt werden, gelingt es ihnen, sich geschlossen über das Dach in vorläufige Sicherheit zu bringen. Minh ist dabei auch zu behelfsmäßig bewaffneter Selbstverteidigung bereit. Dabei wird praktische Solidarität von Deutschen gezeigt, wobei deutlich wird, dass diese vereinzelt bleibt und sich die Vietnames:innen im Wesentlichen selbst helfen müssen.

Der dritte Hauptfokus des Films liegt auf verantwortlichen Stadtpolitikern, deren Erzählzeit und qualitative Auserzählung etwa gleichwertig mit denen der Vietnames:innen ist und hinter der von Stefans Freundeskreis liegt. Zentrale Figur ist hier Stefans Vater Martin, der in weiten Teilen des Films in einem Entscheidungsnotstand gezeigt wird: Einerseits scheint es geboten, für die eigenen moralischen Werte und politischen Überzeugungen einzutreten, sich klar gegen die Gewalt zu positionieren und die Bedrohten effektiv zu unterstützen. Der andere Pol besteht darin, den macht- und parteipolitischen Vorteil für sich zu wahren, der es opportun erscheinen lässt, die Gefahr herunterzuspielen und sich bedeckt zu halten. Martins konkretes Handeln wird nun als ambivalent gezeichnet: Er verurteilt die konkrete Gewalt und diskriminierende Sprache. Gleichzeitig bringt er viel Verständnis für den vermeintlichen Bürgerzorn auf und relativiert diesen zudem im Deutungsmuster vereinzelter „schwarze Schafe“. In Bezug auf konkrete Maßnahmen zum Schutz der Asylsuchenden und Vietnames:innen bleibt er weitgehend passiv. Martin erscheint als eine Person, die eigentlich weiß, was richtig wäre, aber aufgerieben wird zwischen widerstreitenden persönlichen Interessen und konkurrierenden Loyalitäten. Das äußert sich im Film über lange Zeit durch seine Handlungsunfähigkeit und seine zu späte und wirkungslose Intervention: Als er nach langem Zögern schließlich doch am Wohnheim eintrifft, gehen seine Rufe „Keine Gewalt. Wir sind das Volk“ unter im „Deutschland den Deutschen,

Ausländer raus“ des Mobs. Der Film zeigt Martins Handlungs(ohn)macht sowohl als fehlende persönliche und politische Integrität, wie auch in seiner innerlichen Zerrissenheit.

## Prädikat ‚pädagogisch wertvoll‘?

Der Film ist prinzipiell sehr um Multiperspektivität bemüht und lässt am Rande auch noch einige weitere Aspekte einfließen, die hier noch gar nicht zur Sprache kamen. Etwa die Rolle der Polizei, Medienvertreter:innen und Anwohner:innen in Lichtenhagen oder auch eine Position der alten DDR-Funktionsele in Gestalt von Martins Vater. Dabei wird deutlich, dass die unterschiedlichen ‚Akteursgruppen‘ in sich keinesfalls homogen oder widerspruchsfrei sind. Herauszustellen ist, dass eine Perspektive der Betroffenen rassistischer Gewalt im Erzählstrang um Lien durchaus prominent vertreten ist. Dabei wird auch die Vielschichtigkeit von Rassismus jenseits lebensbedrohlicher Gewalt, insbesondere in seiner alltäglichen und andeutungsweise auch institutionellen Form deutlich gemacht<sup>3</sup>. Zugleich werden speziell Lien und ihr Bruder auch nicht auf eine Opferrolle reduziert: Individuelle Wünsche und Zukunftsplanungen werden ebenso sichtbar wie eine prekäre aber vorhandene Fähigkeit zur Selbsthilfe. Neben seinen Bemühen um Ein- erzeugt der Film auch einige Ausschlüsse. Dies betrifft an erster Stelle die Perspektive der ebenso gewaltbetroffenen Asylsuchenden, darunter viele Rom:nja. Deren Vorhandensein und deren Bedrohung im Film zwar gezeigt und thematisiert wird, aber auch kaum mehr als das. Sie haben keine eigene Rolle oder Stimme, was angesichts der Spezifität von Rassismus gegen Rom:nja und Logiken von Repräsentation und Aufarbeitung folgend, in Rechnung gestellt werden sollte (vgl. Baeck/Schneider 2022). Gar nicht zur Sprache kommt selbstorganisierte, antifaschistische Gegenwehr und deren staatliche Kriminalisierung (vgl. etwa Radio Corax 2022). Schließlich bleibt noch die Frage nach der Täterperspektive. Der Film zeichnet hier ein Bild, nachdem auch ‚ganz normale Jugendliche‘ zu Täter:innen werden können. Dies bricht eine Externalisierung der Taten und der Verantwortung für diese auf ‚schwarze Schafe‘ oder ‚gewaltbereite Neonazis‘ als gesellschaftlich randständige Minderheit aus guten Gründen zumindest auf. Gleichzeitig fungieren letztere hier als Ersatzautoritäten und Ermöglicher der Gewalt, sie sind es, die Molotowcocktails herstellen und damit eine Gelegenheit zum Gewaltexzess bieten. Die von Stefan ausgeübte Gewalt erscheint so

---

3 Von den Figuren im Film explizit thematisiert werden Rassismen vereinzelt als ‚Ausländer- und ‚Fremdenfeindlichkeit‘. Dies entspricht vermutlich dem zeitgenössisch üblichen (und auch heute noch weit verbreiteten) Sprachgebrauch. Dabei sollte beachtet werden, dass diese Begrifflichkeiten auch als Verharmlosung von Rassismus verstanden und sachlich ungenau oder falsch sein können.

mit auch nicht zwingend, sondern kontingent – die Möglichkeit zu einer anderen Entscheidung ist prinzipiell gegeben. Dabei fokussiert der Film stark auf die Haltlosigkeit, Perspektivlosigkeit und Degradierungsgefühle der Jugendlichen, deren Ursache deutlich in mit dem Umbruch 89/90 verbundenen Transformationsbrüchen gefunden werden. Hinzu wird deutlich gemacht, dass sie ‚eigentlich‘ nur einfache, zivile, bürgerliche Bedürfnisse haben, deren scheinbare Unerreichbarkeit sie leiden lässt: Perspektive, einen Job, eine gute Liebesbeziehung. Eine hier gezeigte, mögliche Gleichzeitigkeit von gewalttätiger Täterschaft und Betroffenheit ist anzuerkennen und wohl auch empirische Realität. Damit geht jedoch auch die Gefahr einher, einfache Kausalitäten herzustellen. Diese können auch in diesem Film, als Relativierung der Gewalt und Entlastung von spezifischer Verantwortung für Täter:innen und Angehörige der nicht-rassifizierten Mehrheitsbevölkerung allgemein verstanden werden.

Insofern stellt *Wir sind jung. Wir sind stark* einen wichtigen Schritt in der Zeitgeschichte populärkultureller Bearbeitung von Nachwendeschocks und damit einhergehender rassistischer Gewalt dar. Insbesondere, da er beides ernst nimmt und letzteres fokussiert. Bei einer Verwendung in der Vermittlungsarbeit erscheint es jedoch wenig ratsam, die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Umbruch, Transformation und damit einhergehende Gewalt auf zwei Stunden Filmschauen zu beschränken. Dabei bestünde das Risiko bei einem ‚jetzt wissen wir ja, wie schlimm es war‘ stehen zu bleiben, möglicherweise problematisch-reduzierenden Kausalitäten von ostdeutscher Betroffenheit und Täterschaft fortzuschreiben und damit eine nötige Aufarbeitung auszusparen. Eine solche Aufarbeitung ist einerseits wichtig für ein vertieftes Verständnis von Transformationszeit und Gegenwart – was ein besseres Verständnis für soziale, kulturelle und wirtschaftliche Brüche in der nicht-rassifizierten, ostdeutschen Mehrheitsbevölkerung einschließt. Dringend nötig und eine bedeutsame Voraussetzung ist Aufarbeitung darüber hinaus für Gerechtigkeit, Repräsentanz und Teilhabe der Betroffenen von rassistischer Gewalt und ihren Nachfahren. Zudem und eng damit verwoben ist sie es aber auch, um sich den Kontinuitäten von Rassismen in konkreter Gewalt aber auch im Alltag oder in Bezug auf Migrationspolitiken zu stellen. Der Film kann durchaus einen ersten Zugang zum zeithistorischen Themenfeld und einer solchen Aufarbeitung herstellen. Allerdings sollte er zusätzlich von drei Dingen gerahmt werden: Erstens von weitergehenden Perspektiven der Gewaltbetroffenen (vgl. etwa Oster/Henningsen 2022; Lierke/Perinelli 2020)<sup>4</sup>, einschließlich ihrer Lebensrealitäten. Zweitens von einer kritischen Beschäftigung insbesondere mit der Nachgeschichte der von Abwehr geprägten (Nicht-)Aufarbeitungsgeschichte und den Kontinuitäten rechter Gewalt in Deutschland bis heute. Und drittens einer Auseinandersetzung

---

4 Aus letzterem Band insb. die Beiträge Bytyçi, Hamze & Janko Lauenberger (2020) und Nguyen, Dan Thy (2020).

mit internalisierten Rassismen und Antisemitismus – die eben auch und gerade vor ‚ganz normalen Deutschen‘ nicht halt machen.

## Literaturverzeichnis

- Baeck, Jean-Philipp/Schneider, Allegra (2022): Die verschwundenen Roma. [www.taz.de/30-Jahre-Rostock-Lichtenhagen/!5874650/](http://www.taz.de/30-Jahre-Rostock-Lichtenhagen/!5874650/) (Abfrage: 22.09.2023).
- Bytyçi, Hamze/Lauenberger, Janko (2020): Ein paar Sinti\* sind geladen, noch mehr Roma\* sind gekommen, reißt die Mauern ein, Genscher heißt uns willkommen!. In: Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 209–232.
- Lumiere-Datenbank (2021): [Datensatz zum Film „Wir sind jung. Wir sind stark.“] [www.lumiere.obs.coe.int/movie/55825#](http://www.lumiere.obs.coe.int/movie/55825#) (Abfrage: 22.09.2023).
- Lierke, Lydia/Massimo Perinelli (2020) (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Nguyen, Dan Thy (2020): Eine geteilte Community. Kalter Krieg, Mauerfall und die vietnamesische Migrationsgeschichte. In: Lierke, Lydia/Perinelli; Massimo (Hrsg.): *Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 405–422.
- Oster, Stefanie/Johann Henningsen (2022): *The Truth lies in Rostock. Eine Dokumentation zum Pogrom in Lichtenhagen 1992*. In: *Zeitgeschichte Online*. August 2022. [www.zeitgeschichte-online.de/film/truth-lies-rostock](http://www.zeitgeschichte-online.de/film/truth-lies-rostock) (Abfrage: 22.09.2023).
- Radio Corax (2022): *30 Jahre Rostock-Lichtenhagen. Antifaschistischer Widerstand in den 90ern*. [www.radiocorax.de/30-jahre-rostock-lichtenhagen-antifaschistischer-widerstand-in-den-90ern/](http://www.radiocorax.de/30-jahre-rostock-lichtenhagen-antifaschistischer-widerstand-in-den-90ern/) (Abfrage: 22.09.2023).
- Tagesspiegel (2015): Spielfilm „Wir sind jung. Wir sind stark“. Deutsches Versäumnis. [www.tagesspiegel.de/kultur/spielfilm-wir-sind-jung-wir-sind-stark-deutsches-versaeumnis/11250954.html](http://www.tagesspiegel.de/kultur/spielfilm-wir-sind-jung-wir-sind-stark-deutsches-versaeumnis/11250954.html) (Abfrage: 07.03.2023).



# **Die Brücken: Differenz als Ressource, Public History als Chance**

# 1989 als uneindeutige Erfahrung

Greta Hartmann

Das Jahr 1989 ist vor allem im Osten Deutschlands Bestandteil kollektiver Erinnerung. Der Mut und Verdienst der Oppositionellen in der DDR und auch allgemein der zahlreichen Menschen, die sich 1989 im Zuge der Montagsdemonstrationen trotz des waffenstrotzenden Sicherheitsapparats des DDR-Staats den Protesten anschlossen und auf die Straße gingen, werden regelmäßig in Gedenkveranstaltungen gewürdigt. Schauplätze dieser Erinnerungsveranstaltungen sind meist Leipzig und Berlin. In (geplanten oder bereits errichteten) Denkmälern, beim *Leipziger Lichtfest*, bei dem jährlich Leipziger Bürger:innen mit Kerzen und künstlerischen Lichtinstallationen über die historische Route der Montagsdemonstrationen von 1989 spazieren und diese damit reinszenieren, wird versucht, 1989 lebendig zu halten. Dabei hat sich eine geschichtspolitisch dominante Erzählung von 1989 weitestgehend durchgesetzt: die der *friedlichen Revolution*. Diese Erzählung beginnt meist erst kurz vor dem Ende der DDR, fokussiert vor allem die großen Montagsdemonstrationen und spitzt sich in dem Moment der Entmachtung der DDR-Eliten durch das mutige „Volk“ zu, die durch den Druck auf der Straße die Regierenden der DDR zu Fall brachten. Die Ereignisse des Jahres 1989 werden meist als geradlinige Erzählung, als Meilensteine hin zur deutsch-deutschen Wiedervereinigung präsentiert. Hier endet dann auch meist die Geschichte. Das vermeintliche Ziel ist erreicht. Die Erzählung der Wiedervereinigung als Erfolgsgeschichte der *friedlichen Revolution* ist zum Schlüsselbegriff staatlicher Geschichtspolitik geworden. Sie ist gleichzeitig eine nationale Erzählung, eine Erzählung, die ein wiedervereintes Deutschland mit einer liberalen repräsentativen Demokratie und einem kapitalistischen Wirtschaftssystem legitimiert. In ihr werden Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten, die damalige Offenheit der Situation und andere Zukunftsentwürfe ausgeblendet oder marginalisiert.

Diese hegemoniale Erzählung von 1989 ist jedoch nicht die einzige Deutung von und Erinnerung an die damaligen Ereignisse. Eine Typologie hat etwa der Historiker Martin Sabrow (2019) erarbeitet: Neben der Erinnerung an die *friedliche Revolution* benennt er einen zweiten Strang des „Revolutionsgedächtnisses“ als die „verratene Revolution“. Diese beschreibt in erster Linie die Erinnerungen damaliger Bürgerrechtler:innen, die von den Folgen der von ihnen angezettelten Revolution enttäuscht sind und ihre ursprünglichen Ziele als nicht umgesetzt ansehen. Doch nicht alle Erinnerungen an 1989 deuten die Ereignisse als Revolution. Neben der Revolutionserinnerung macht Sabrow noch die „Wendeerinnerung“ aus,

in welcher die Ereignisse als „passiv erfahrenen, tiefgreifenden, zugleich verstörenden und die Zukunft öffnenden Umbruch“ (Jessen 2019: S. 55) gedeutet werden, oder die „Anschluss Erinnerung“, in der das Ende der DDR als kolonialer Anschluss an den Westen interpretiert wird. Ralph Jessen fügt dieser Erinnerungstypologie den Strang der populistischen „Volks“-Erinnerung hinzu (Jessen 2019), die er in den Bezügen rechter Proteste, unter anderem von PEGIDA ausmacht.

Diese populistische Aufladung der Erinnerung an 1989, die eine klare Dichotomie von Eliten und dem „Volk“ aufmacht, wurde in den letzten Jahren von Akteuren der extremen Rechten etabliert. So stellte etwa die *Alternative für Deutschland* ihren Landtagswahlkampf in Sachsen und Thüringen unter das Motto „Friedliche Revolution 2.0“. Das Erinnern dient hier dem Aufruf zur Wiederholung des Ereignisses. Mithilfe von Parallelisierungen der jetzigen gesellschaftlichen Situation mit dem Ende der DDR – wie etwa dem vermeintlichen Abschaffen der Meinungsfreiheit – wird auf einen radikalen vom „Volk“ ausgehenden Wandel hingearbeitet, auch wenn dieser in eine zwar fundamental andere, aber doch diffus bleibende Zukunft verweist. Solche rechtspopulistischen Aneignungen der 1989er Montagsdemonstrationen, wie etwa das Rufen der Parole „Wir sind das Volk“ auf den PEGIDA-Demonstrationen, wird auch durch die immer wieder z. B. im Kontext von Erinnerungsveranstaltungen konstruierte und reproduzierte „monumentalische“ Erinnerungsgestalt (Steil 2021: S. 140) ermöglicht. Die Verengung der Erinnerung an 1989 auf wenige Symbole, Bilder und Parolen des Entmachtungsmoments bietet Elemente, die sich gut in eine populistische Protesterzählung integrieren lassen – auch wenn sie dabei in der Regel aus dem Kontext gerissen, simplifiziert oder mit anderen Bedeutungen versehen werden (vgl. Hartmann et al. 2021).

Die unterschiedlichen Erinnerungen an 1989 stehen nicht einfach nebeneinander. Sie stehen in einem Deutungskonflikt zueinander, sie widersprechen sich teilweise, bauen aufeinander auf und versuchen das Geschehene in eine Erzählung einzuordnen, die für das Verständnis der heutigen Gesellschaft von Bedeutung ist. Diese Erzählung kann die gesellschaftliche Ordnung legitimieren und stabilisieren, angreifen oder utopisch darüber hinausweisen. Auf der Ebene des gesellschaftlichen Diskurses sind die Deutungskonflikte um 1989 und sein Erbe also auch 30 Jahre später noch aktuell und werden – vielleicht auch gerade mit mehr zeitlichem Abstand, neuen Generationen, die sich am Diskurs beteiligen, aber auch veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – wieder vermehrt diskutiert. Unterhalb dieser öffentlichen Ebene der diskursiven Verhandlung der Erinnerung, an der vor allem Politiker:innen, Journalist:innen, Wissenschaftler:innen etc. beteiligt sind, liegen die vielen privaten Erinnerungen an das Jahr 1989. Kein Leben derjenigen, die in der DDR aufgewachsen sind, ist von den politischen Protesten, dem Sturz des SED-Regimes und den darauffolgenden politischen und ökonomischen Umbruchsprozessen unberührt geblieben. Die Unzufriedenheit und Proteste in der DDR können durchaus als

Revolution der Vielen bezeichnet werden: Hunderttausende gingen in Leipzig und Berlin auf die Straße, doch auch in vielen Klein- und Mittelstädten fanden Demonstrationen statt. Diese unmutgetriebene Mobilisierung ging weit über die Basis der oppositionellen Gruppen und Szenen hinaus (Hartmann/Leistner 2019). Obwohl viele auf der Straße waren, waren nicht viele in oppositionellen Gruppen und Szenen organisiert und ein Großteil der DDR-Bevölkerung nahm wiederum nicht an den Protesten teil.

Ich führte in den Jahren 2020 und 2021, also über 30 Jahre nach 1989, 22 biografisch-narrative Interviews mit Menschen, die in der DDR geboren und aufgewachsen sind und 1989 zwischen 30 und 40 Jahren alt waren. In diesen Interviews fanden sich vielfältige Erinnerungen an diese Umbruchszeit, die auch als solche erlebt wurde und auch heute als solche gedeutet wird. Die Erzählung von 1989 innerhalb der eigenen Biografie trennt diese in zwei Hälften: ein Davor und ein Danach. Die Erinnerung findet aus heutiger Perspektive, mit relativ großem zeitlichen Abstand, statt. Das *Danach* hat also vermutlich einen Einfluss darauf, wie 1989 gedeutet wird. In den narrativen Interviews werden jedoch dadurch, dass vor allem die eigene Biografie spontan als Stegreiferzählung nachvollzogen wird, weniger stark nachträgliche Deutungen vorgenommen. Das Jahr 1989 wird in die eigene Lebensgeschichte eingebettet und ist ein besonderer Moment, der vom eigenen Standpunkt her erzählt wird. In seinen Überlegungen zu narrativen Interviews als Erhebungsform stellt etwa der Soziologe Alfred Schütz die These auf, dass sich die Struktur der Erfahrung in der Struktur der Erzählung reproduziert, „während andere Formen der Sachverhaltsdarstellung – wie das Beschreiben oder das Argumentieren – in größerer Distanz zu dieser Erfahrung stehen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: S. 93).

In den Interviews lassen sich exemplarisch drei Perspektiven, aus denen die Geschehnisse 1989 erlebt wurden, beschreiben: distanziert als Zuschauer:in, als Teil oppositioneller Szenen und Gruppen oder auf der Seite des schwindenden DDR-Staates. Dabei schauen die Interviewten entweder erwartungsvoll oder ängstlich auf das Geschehene und vollziehen ihre Haltung und Emotionen in der Erzählung nach.

Meine Interviewpartnerin Elke<sup>1</sup> ist eine der 1989 *Abwartenden und Zuschauenden*. Sie beschreibt ihre Situation wie folgt:

„Und wir haben Westfernsehen geguckt schon immer. Meine Eltern schon und wir dann auch. Und ich sag mal so von diesen ganzen Sachen, was eben hauptsächlich wenn ich das jetzt so lese in Leipzig auch gewesen ist. Das fing ja schon Mitte der 80er Jahre an. Ich hab da jetzt auch mir Bücher gekauft und lese da auch nochmal

---

1 Die Interviews wurden anonymisiert gespeichert und ausgewertet. Die in diesem Text verwendeten Vornamen sind also nicht die echten Vornamen der von mir Interviewten. Auch Ortsangaben wurden durch fiktive Ortsnamen ersetzt.

genauer nach. Da haben wir dort auf dem Dorf gar nicht so viel mitbekommen. Auf dem Dorf, auf dem Volksgut, ging das meiner Ansicht nach erst so Anfang 89 los wo so Kollegen dann gesagt haben ‚Mensch und wir können das hier auch nicht so weitermachen und dies und das. Und wart ihr schonmal in Halle oder in Leipzig irgendwie?‘ Wir haben das eben nicht gemacht. Wir haben auch von meiner Schwester und meinem Schwager gehört, dass die mal in Leipzig zur Demo mit waren. Wir haben das mehr nur im Fernsehen uns angesehen. Wenn da wirklich im Westfernsehen mal was gekommen ist.“<sup>2</sup>

1989 befindet sich Elke also in einer doppelten Außenperspektive. Sie nimmt das Demonstrationsgeschehen vermittelt wahr. Entweder durch Erzählungen von Kolleg:innen oder Verwandten, vor allem aber über Medien. Hier schaut sie Westfernsehen, nimmt also nochmal eine Perspektive von außen auf das, was in der DDR passiert, ein. Elke wohnt in einem kleinen Dorf, wo keine Demonstrationen in unmittelbarer Nähe stattfinden. Dennoch klingt ihr „Wir haben das eben nicht gemacht“ auch nach einer Entscheidung oder der definitiven Feststellung, sich damals eher zurückgehalten zu haben. In diesem Zitat von Elke wird auch deutlich, dass sie sehr wohl 1989 als wichtiges historisches Ereignis einordnet und im Nachhinein das Bedürfnis hat, sich mit diesem zu beschäftigen. So begibt sie sich aktiv auf die Suche nach Deutungen von 1989, kauft sich Bücher und recherchiert damit über eine Zeit, deren Zeugin sie war und die ihr Leben beeinflusst hat, die sie aber eben eher aus einer abwartend-distanzierten Zuschauer:innenposition begleitet hat.

Eine Interviewte, die eine *Oppositionsperspektive* auf 1989 einnimmt ist Karin. Sie studiert zu dieser Zeit in Berlin und bewegt sich im Umfeld der Gethsemanekirche, behält aber auch immer wieder Kontakt in ihre Heimatstadt. Das folgende Zitat verdeutlicht die damalige Spannung, die sie empfand:

„Ja, und ich war im Umbruch, also '89, in Berlin in der Gethsemanekirche. Also ich bin auch immer nach Eschenau mal gefahren. Ich hab auf den Demos die ganzen Spruchbänder abgeschrieben, weil damals mit Fotografieren, hatten die das nicht so gut. Da hätte es auch passieren können, da wäre einmal der Fotoapparat aus der Hand gerissen worden. [...] Ja aber hauptsächlich war ich in Berlin in der Gethsemanekirche. Weil dort spielte sich das ab und dann konnte man auch immer fragen, was ist gerade so in Eschenau los. Weil die hatten die Verbindungen und dann war da ja auch dieser Hungerstreik. War schon eine verrückte Zeit.“

---

2 Die verwendeten Zitate wurden für diesen Aufsatz bereinigt, indem Füllwörter oder Wortabbrüche entfernt wurden. Auslassungen sind mit [...] markiert, Unterstreichungen bedeuten eine besondere Betonung des Wortes oder der Worte beim Sprechen. Nonverbale Kommunikationssignale werden in zwei Klammern eingefügt, z. B. ((nickt energisch)).

Sie beschreibt 1989 als spannende, „verrückte Zeit“. Sie thematisiert auch Angst vor Repressionen und negativen Konsequenzen ihres Handelns. Generell bleibt ihre konkrete Tätigkeit 1989 im Unklaren. Ihre Erzählweise über 1989 ist aber deutlich emotionsgeladener. Sie thematisiert unterschiedliche Protestereignisse, die sie anscheinend intensiv verfolgt hat. In Karins Interview wird deutlich, dass sie dem DDR-Staat bereits während der DDR kritisch gegenüberstand und selber angeeckt ist, versucht hat, Diskussionen zu führen und Aufstiegsblockaden erfahren hat. So konnte sie etwa zunächst nicht studieren und bekam erst spät und unerwartet die Möglichkeit dazu. Aufgrund ihrer eigenen Auseinandersetzungen hat Karin also ein Interesse an Veränderungen und bewegt sich gleichzeitig in einem kreativen und subversiven Umfeld in Berlin.

Als Beispiel einer dritten Perspektive auf 1989 möchte ich hier Peter heranziehen. Peter ist überzeugt vom DDR-System, es ist sinnstiftend für ihn und er wurde stets gefördert. Nachdem er als Arbeiter in verschiedenen Betrieben tätig war, arbeitet er schließlich – hauptsächlich als Fahrer – bei der *Gesellschaft für Sport und Technik* in der DDR. Bei der GST handelt es sich um eine staatliche Organisation, die die Militarisierung in der Bevölkerung vorantreiben sollte. Aufgrund seiner Tätigkeit bei der GST ist Peter 1989 auch nah dran am Geschehen:

„Und dort habe ich den Wendepunkt erlebt 89. Für mich war das ein totales Erschlagen. Wie die Menschen dort auf die Straßen gegangen sind und so weiter. Ich habe die Waffen mit einkassiert, die überall bei der GST in den Waffenkammern waren, und der Polizei übergeben. Und an einen kann ich mich sogar erinnern, an einer Berufsschule, da hab ich schon in den Lauf geguckt, auf der anderen Seite war nämlich das Ministerium für Staatssicherheit. Ja? Die haben schon die Waffen in den Anschlag gelegt. Also naja. Egal. Es war eine sehr aufregende Zeit, die Wende.“

Seine Aufgabe war es 1989, die Waffen der GST an die Polizei zu übergeben. Er betätigt sich also an der Verteidigung des untergehenden DDR-Staats und bleibt diesem gegenüber bis zum Ende loyal. Er ist keinesfalls wie Karin hoffnungs- und erwartungsvoll, sondern bezeichnet die Ereignisse als „ein totales Erschlagen“. Diese Formulierung drückt einerseits ein Überraschtwerden durch die Ereignisse aus und andererseits eine Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit. Er beschreibt die Zeit ebenso wie Karin emotionalisiert und als „aufregende Zeit“. Bei ihm ist diese Beschreibung allerdings weniger positiv konnotiert. Auch erlebt er 1989 anders als die Bezeichnung als *friedliche Revolution* suggeriert, als eine Zeit, die er mit Waffen assoziiert. Seine Aufgabe war es, Waffen zu verteilen und auch selber hat er bereits „in den Lauf“ einer Waffe geschaut und war damit unmittelbar mit der Angst einer Eskalation der Situation konfrontiert. Seine Beschreibungen der Zeit sind angst erfüllt und klingen gewaltvoll: Auch wenn die Gewalt nicht ausgebro-

chen ist und er auch bemerkt, dass die Demonstrationen „erstaunlicherweise sehr friedlich“ geblieben sind, beschreibt Peter eine grundsätzliche Angespanntheit.

Die Interviewten blicken also von heute zurück auf ihre Rolle '89 und ihr Verhältnis zur DDR. Dennoch zeigt sich in der Erzählung der Lebensgeschichte über '89 hinweg eine große Gemeinsamkeit der Interviewten: die Deutung von '89 als Bruch. Dabei ist die Erfahrung des gesellschaftlichen Bruchs aufgrund des politischen Systemwechsels, der auch mit einem Bruch mit Gewohnheiten, Routinen, aber auch Werten und Normen des DDR-Systems einhergeht, also eine kollektive Erfahrung. Dieser gesellschaftliche Bruch wird jedoch individuell gedeutet und verarbeitet und schlägt sich in unterschiedlicher Weise und auch unterschiedlich stark in den Biografien der Interviewten nieder. Manche erleben so mehrfache Brucherfahrungen, bei denen der gesellschaftliche Bruch mit weiteren biografischen Brüchen einhergeht wie dem Verlust des Arbeitsplatzes oder auch Brüchen in der Familie, wie etwa Scheidungen.

Ein Aspekt der unmittelbaren Brucherfahrung ist die *Ambivalenz und Unvorhersehbarkeit* der Ereignisse. Karin bemerkt etwa, dass „alles im Fluss und im Umbruch“ war zu dieser Zeit. Sie beschreibt die Situation als fluide und unsicher. Mit der Aussage „Es wusste ja keiner, wo es hingeht.“ attestiert sie zudem eine kollektive Planungsunsicherheit und auch Unfähigkeit angesichts der unklaren gesellschaftlichen Verhältnisse. Auch Marion betont die Unvorhersehbarkeit 1989:

„Aber das Vorauszusehen, also das haben wir nicht. Also wer da sagt, dass die Mauer fällt. Also das hat keiner gewusst oder erkannt. Oder gewusst sowieso nicht, aber auch gehaut nicht, ne“.

Wie gehen die Interviewten mit dieser Unsicherheitsperspektive nun um? Die Interviewten, die 1989 eher in oppositionsnahen Kreisen verbracht haben, sehen 1989 während der Umbruchszeit als Möglichkeitsfenster – auch wenn ihre Bilanz im Nachhinein auch ambivalent ausfällt. Im Folgenden möchte ich mich auf die Perspektive derjenigen fokussieren, die 1989 eher aus einer abwartenden und distanziierten Haltung betrachteten. Diese Positionierung trifft auf die meisten der von mir Interviewten zu. Trotz ihrer eher unpolitischen distanziierten Haltung, beschreiben viele Interviewpartner:innen wie sie das Ende der DDR in ihrem Alltag erlebten. Im Nachhinein werden diese Auswirkungen auf den eigenen Alltag bereits als Zeichen für das Ende des DDR-Systems gesehen. Dieser wird als *Gesellschaftszusammenbruch* gedeutet. So bemerkt Ute etwa:

„Gut, also ich finde unterm Strich, dass das trotzdem alles gut war, dass es so gekommen ist, denn sonst wie wäre es weitergegangen? Die DDR wäre zusammengebrochen, weil ja überhaupt nichts mehr da war“.

Das Ende der DDR sieht sie also als alternativlos an. Auch wenn sie anscheinend den Protesten auch einen Einfluss auf das schnelle Ende des DDR-Staats eingesteht, ist es vor allem die ökonomische Mangelsituation, die für sie unausweichlich zum Untergang der DDR geführt hätte. Auch Marion verknüpft die fehlenden Waren mit dem Ende der DDR:

„Wir habens schon gemerkt, es gab nichts mehr zu kaufen. Wir haben gemerkt, die DDR ist am Ende“.

Doch nicht nur im Privaten wird der Mangel spürbar. Barbara arbeitete 1989 als Krankenschwester und beschreibt die Mangelsituation auf verschiedenen Ebenen auch auf ihrer Arbeit:

„Und alles war veraltet und dreckig und runtergekommen und ich dachte es kann doch wohl nicht wahr sein“.

Ein weiterer Aspekt, an dem sich der Gesellschaftszusammenbruch auf alltäglicher Ebene zeigte, ist der der Ausreisebewegung. So berichtet etwa Barbara, dass in dem Krankenhaus, in dem sie arbeitet, jeden Morgen bei der Visite überprüft wurde, welches Personal überhaupt noch zur Verfügung steht, weil so viele das Land verlassen haben. Ute etwa stellt sich selber die Frage, ob sie gehen oder bleiben soll:

„Also das sind auch alles solche Sachen und dann so gerade Ende 80, es sind ja immer mehr dann über Ungarn weg, wo das so alles losging. Es war schon für die, die dann hierblieben, hat man sich immer überlegt: Wagst du diesen Schritt auch, hier alles zurückzulassen, was man sich ja trotzdem schwer erarbeitet hat. Ja?“

In dieser Überlegung Utes wird ein Aspekt deutlich, der in vielen Interviews eine Rolle spielt: Die Angst das zu verlieren oder hinter sich zu lassen, was man sich in der DDR, wie Ute es sagt, „schwer erarbeitet“ hat. Auch wenn es Unzufriedenheiten gab, so führten viele Interviewten in der DDR ein halbwegs normales Leben, arrangierten sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und versuchten sich etwas aufzubauen. Dies wird als eigene Leistung angesehen, es trotz der „Mühen des Sozialismus“ geschafft zu haben, ein zwar oft einfaches, aber gutes Leben zu führen. Diese Befragten haben die DDR nicht als Diktatur erfahren und keine eigenen Erfahrungen mit Repression gemacht. Obwohl sie also merken, dass die DDR-Gesellschaft langsam aus den Fugen gerät und erste Wandlungsprozesse beginnen, halten sie trotzdem am Gewohnten, an ihren Routinen und ihrem Alltag fest. Exemplarisch lässt sich das an den Beschreibungen von Elke verdeutlichen, die 1989 erst im Nachhinein als wichtiges historisches Ereignis bzw. als Revolution einordnet. Ihre eigenen Erlebnisse im Sommer 1989 beschreibt sie wie folgt:

„Na ja auf jeden Fall '89 im Sommer und dann hat mein Schwager gesagt ‚Nee ich glaube das nicht, dass die die Grenzen zu machen, das können die nicht. Ihr werdet sehen nächstes Jahr fahren wir alle rüber in den Westen‘. Das war dann so seine Rede, ne? Und wir sind dann zurück. Ich überlege grade wir sind zurück, unsere Kinder mussten ja auch in die Schule, die sind ja schon in die Schule gegangen. Da ging ja am ersten September wieder die Schule los und ja ganz normal sag ich mal so. Man hat im Radio, Fernsehen verfolgt was so los war in der Tschechoslowakei, Österreich, Ungarn mit den Grenzen und der neunte November das war so wir waren in Eisleben im Theater mit den Kindern die Klasse, da gabs eine Aufführung keine Ahnung 17, 18 Uhr. Wir kommen nach Hause stellen den Fernseher an und die sagen die Grenze ist offen. Ja das war das war komisch. Das war komisch und da hatten wir im Fernsehen gesehen wie die in Berlin dann alle schon versucht haben rüber zu kommen, also über die über die Grenze die ja die Armee hat ja nicht aufgemacht gleich und so.“

Elke war mit ihrer Familie im Sommer 1989 in Ungarn im Urlaub und erlebt dort, wie Menschen über die Grenze fliehen. Sie entscheidet sich jedoch zurückzukehren in ihr Leben in der DDR. Sie lebt weiter ihren Alltag, ihre Kinder gehen zur Schule. Die Grenzöffnung sieht sie im Fernsehen und ist überrascht. Das historische Ereignis der Maueröffnung schiebt sich unerwartet und störend in ihren Alltag. Sie kann den Ereignissen auch erstmal nichts Positives abgewinnen und kommentiert sie lediglich mit den Worten „das war komisch“. Auch Marion fällt es schwer, die damaligen Ereignisse in eine konsistente Erzählung einzuordnen:

„aber mir wars dann zu heikel. Ich hab gesagt, wenn was passiert, zwei kleine Kinder zu Hause. Das kannst du nicht riskieren. [...] also es war beängstigend. Wenn Hunderttausend über den Ring marschieren, also da dröhnt alles. Also das war wie gesagt schon mhh ((lacht)).“

Ihre Beschreibungen der Montagsdemonstrationen klingen ebenfalls eher distanziert und ängstlich. Ihr Unbehagen hat allerdings nicht nur etwas mit der Angst vor Repression von Seiten des Staates zu tun. Wenn sie über die Demonstrationen sagt, „da dröhnt alles“, hört es sich so an als hätte sie ebenso Angst vor der großen Menge an Leuten, die sich für sie unverständlicherweise auf die Straße begeben. Am Ende des Zitats versucht sie eine Einordnung ihrer Erfahrung, die sie allerdings abbricht.

Das Jahr 1989 kann also gleich mehrfach als uneindeutige Erfahrung beschrieben werden: Einerseits aufgrund der vielfältigen privaten Erinnerungen und Perspektiven, aus denen die Ereignisse nachvollzogen werden. Andererseits kann die Erfahrung auch für einzelne Personen uneindeutig sein, wie die hier angeführten Zitate von Elke und Marion zeigen. Diese uneindeutigen Erfahrungen scheinen nicht so recht in die vereindeutigende Erzählung von 1989 als *friedlicher Revoluti-*

on zu passen, wie sie in Gedenk- und Erinnerungsveranstaltungen häufig reproduziert wird. Sich zu dieser großen Erzählung zu verhalten legt den Menschen, die diese Zeit erlebt haben, quasi einen Zwang zur Vereindeutigung ihrer Erfahrungen auf. Hiergegen argumentiert die Historikerin Dorothee Wierling in einem Beitrag über lebensgeschichtliche Erinnerungen als Bestandteil von Bildungsarbeit:

„Wenn Menschen immer wieder in Situationen der Eindeutigkeit gezwungen werden – Täter oder Opfer, dafür oder dagegen, Erfolg oder Scheitern – ist die Anerkennung von Mehrdeutigkeit wichtig, sowohl aus politisch-moralischen Gründen wie auch für die intellektuelle und emotionale Reflexion historischer Erfahrung.“ (Wierling 2004: S. 119)

Die Vereindeutigung der Erinnerung kann auch negative Gefühle, wie Abwehr oder Distanzierung hervorrufen. Auch kann der Eindruck entstehen, damals gewissermaßen auf der falschen Seite der ostdeutschen Heldengeschichte gestanden zu haben. Einige der Interviewten haben die *friedliche Revolution* und damit die eigene Geschichte eher aus der Außenperspektive und als Beobachter:in wahrgenommen, als selber aktiv Teil davon zu sein. Das Zulassen von Uneindeutigkeit könnte es also ermöglichen, vielfältigere Geschichten von 1989 zu erzählen und damit auch einer Simplifizierung entgegenzuwirken, die dem Missbrauch und der Aneignung des Erbes durch die extreme Rechte begünstigt. So wird hoffentlich das Mitmachangebot der AfD die „Friedliche Revolution mit dem Stimmzettel“ erneut zu vollziehen – und damit dieses Mal wie die Wahlwerbung es suggeriert auf der richtigen Seite der Geschichte zu stehen – unattraktiver werden.

## Literaturverzeichnis

- Hartmann, Greta/Leistner, Alexander (2019): Umkämpftes Erbe. Zur Aktualität von „1989“ als Widerstandserzählung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte H. 35–37, S. 18–24.
- Hartmann, Greta/Leistner, Alexander/Lux, Anna/Schwarz, Christina (2021): Vom Sichtbarwerden des (Un-)Sichtbaren im Modus des Populären. Popularisierung, Populismus, Geschichtsvermittlung – und 1989. In: Böick, Marcus/Goschler, Constantijn/Jessen, Ralph (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit 2021. Berlin: Ch. Links Verlag, S. 31–50.
- Jessen, Ralph (2019): Immer wieder montags. Warum wir über eine populistische „Volks“-Erinnerung reden müssen. In: INDES H. 1, S. 55–60.
- Sabrow, Martin (2019): „1989“ als Erzählung. In: APuZ H. 35–37, S. 25–33.
- Steil, Armin (2021): „Es war DDR live“. Zum Phänomen der retrospektiven Identifikation im Kontext des Nationalpopulismus. In: Leistner, Alexander/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln: Böhlau, S. 125–140.
- Wierling, Dorothee (2004): Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-BürgerInnen als Bestandteil von Bildungsarbeit. In: Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hrsg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Leipzig: Forum Verlag, S. 110–120.

# Der Sound des Ostens<sup>1</sup>

## Erzählungen von Erfolg, Verlust und Krise

Anna Lux

### Heterogenität des Erinnerns oder: Martin Sabrow weiterdenken

Mit dem Abstand von knapp 20 Jahren formulierte 2007 der Historiker Martin Sabrow ein Modell der Erinnerungen an 1989 (Sabrow 2007; 2019). Eher als Skizze als ausformuliert, entwirft Sabrow hier ein Kräftefeld aus drei Gedächtnistypen, die miteinander verbunden sind und in Konkurrenz stehen. Konkret unterscheidet er das Revolutionsgedächtnis, das Wendegedächtnis und das Anschlussgedächtnis, die er jeweils (knapp) beschreibt, bestimmten Trägergruppen zuordnet und in ihrer Funktion für den Erinnerungsdiskurs skizziert. Das Revolutionsgedächtnis, so Sabrow, sei geschichtspolitisch dominant. Getragen durch einen Teil der ehemaligen Bürgerrechtsbewegung sowie Akteuren und Institutionen der Geschichtskultur, fokussiert es auf den mutigen Kampf der Oppositionsbewegung. 1989 erscheint hier als der glückliche Endpunkt eines historischen Prozesses und der Überwindung der Diktatur. Das Wendegedächtnis beschreibt er als deutlich heterogener und in der Bewertung offener. Getragen von der Mehrheit der ostdeutschen Bevölkerung, so Sabrow, seien im Wendegedächtnis positive und negative Erfahrungen integriert. Das Anschlussgedächtnis, das qua Begriff auf die Kritik am Vereinigungsakt zielt und begrifflich auf den ‚Anschluss‘ Österreichs 1938 referiert, sei wiederum von einer kleinen Gruppe ehemaliger SED-Eliten getragen.

Der Wert der Ausführungen Sabrows liegt darin, die konkurrierenden Deutungen von 1989 formuliert und früh auch in der Geschichtswissenschaft auf 1989 als diffusen, vieldeutigen Erinnerungsort hingewiesen zu haben. Seitdem wurden die drei Gedächtnistypen immer wieder aufgegriffen; selten jedoch systematisch weitergedacht (vgl. bereits Brauer 2016). Dabei lohnt dies durchaus – und zwar in dreifacher Hinsicht.

*Erstens* gilt es, die Begriffe *Revolution*, *Wende*, *Anschluss* in ihrer Schlüssigkeit zur Beschreibung der Deutungen von 1989/90 zu hinterfragen – und sie zu historisieren. Die von Sabrow vorgeschlagenen Begriffe basieren auf Quellenbegriffen,

---

1 Unter gleichnamigen Titel erschien 2019 ein Podcast der Journalistin Antonie Rietzschel, in dem sie mit den drei Musikern Trettmann, Paul van Dyk und Dirk Michaelis über ihr Leben und ihre Musik zur Wendezeit spricht (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/sz-podcast-das-thema-der-sound-des-ostens-1.4669906>, Abfrage 16.11.2023).

die aus der Zeit und in der Zeit, in der sie entstanden, zu verstehen sind. Als solche sind sie auch immer Zuschreibungsbegriffe, wobei vor allem *Wende* und *Anschluss* im offiziellen Diskurs als nicht-legitime Bezeichnungen verhandelt wurden. Während *Wende* etwa alltagssprachlich sehr verbreitet ist – und als Kompositum auch im wissenschaftlichen Kontext Verwendung findet (z. B. *Wendeliteratur*) – wird das Wort *Wende* selbst in historischen Arbeiten in der Regel in Anführungszeichen geschrieben, um sich von der zeitgenössischen, Egon Krenz zugesprochenen Bezeichnung der Entwicklungen als einer *Wende* (im Sinne von Reformen der SED) zu distanzieren. Wie jüngere Arbeiten gezeigt haben, ist die Begriffsgeschichte von *Wende* also keineswegs eindeutig (vgl. Lindner 2014). Zudem sind abhängig vom Kontext unterschiedliche Assoziationen angelagert, die sich im Lauf der Zeit verändern können. Vor diesem Hintergrund sind *Revolution*, *Wende* und *Anschluss* keineswegs nur zeitgenössische Begriffe, sondern nach wie vor Schlagworte in einem emotional aufgeladenen, politisch hochaktuellen Diskurs um das richtige Erinnern.

*Zweitens* gilt es, v. a. das *Wendegedächtnis* inhaltlich zu differenzieren und zu konkretisieren, da unter dem Begriff ganz unterschiedliche, sich teilweise überlagernde Erzählungen zu fassen sind, die es lohnt, aufzuschlüsseln und in ihrer Spezifik zu befragen. *Drittens* greift m. E. die Zuordnung der Gedächtnistypen nach bestimmten Trägergruppen zu kurz. Nicht nur können innerhalb einer Person verschiedene Gedächtnistypen angelagert sein, was bedeutet, dass die eigene (berufs-)biografische Entwicklung bspw. zwar im Kontext von Wendeerfahrungen interpretiert wird, die politischen Entscheidungen im Einigungsprozess jedoch als Anschluss-artig kritisiert werden. Wesentlicher erscheint mir jedoch, dass sich die Sabrow'schen Gedächtnistypen mindestens seit den letzten Jahren nicht mehr den damaligen Trägergruppen zuordnen lassen: Wenn Pegida öffentlich zur „Revolution“ aufruft, um die Verhältnisse, die heute wie damals gleich seien („Gesinnungsdiktatur“!) zu stürzen, wenn junge Linke – auch vor dem Hintergrund post-kolonialer und identitätspolitischer Diskurse – 1989/90 als „Anschluss“, „Kolonialisierung“ oder „Landnahme“ beschreiben, wenn der Begriff *Wende* im AfD-Slogan „Vollende die Wende“ politisch instrumentalisiert wird, wenn die Wende- und Nachwendekinder für die Anerkennung der (Berufs-)Biografien ihrer Eltern und für mehr Teilhabe kämpfen – dann wird deutlich, dass nicht nur die Begriffe *Revolution*, *Wende*, *Anschluss* andere, neue Konnotationen und Funktionen erhalten, sondern dass auch die Trägergruppen keinesfalls mehr so eindeutig zuordenbar sind (falls sie es je waren) (vgl. Leistner / Lux 2021).

Als Alternative schlage ich einen Zugang vor, der sich stärker von den Trägergruppen löst und auf die *Deutungsmuster* schaut. Diese Verschiebung von den Kollektiven zu den Narrativen soll die Dimension der Akteur:innen keinesfalls ausblenden. Wesentlich scheint mir jedoch der Befund, dass die Deutungsmuster *innerhalb* der Trägergruppen verlaufen können. Das heißt, dass sie Schnittmengen, Abgrenzungszonen sowie Allianzbereiche aufweisen können und dass sie

veränderlich sind. Dies kann abhängig sein vom Kommunikationskontext (bspw. öffentlich, privat), von dem zunehmenden zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen, aber auch von gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen und ihren Bezügen zu 1989/90.

Entlang der Prämissen einer Historisierung und Differenzierung sowie der Aufwertung der Deutungsdimension gegenüber jener der Träger, schlage ich eine Typologie vor, die sechs Deutungsmuster umfasst: Erfolgserzählungen, Freiheitserzählungen, Ambivalenzerzählungen, Verlusterzählungen, Krisenerzählungen, Identitätserzählungen. Die Typologie basiert auf dem empirischen Material, mit dem wir im Rahmen des Forschungsprojekts *Das umstrittene Erbe von 1989* in den letzten Jahren unter anderem gearbeitet haben, nämlich den Medien und Genres der populären Geschichtskultur (vgl. als Überblick Brückner 2022).<sup>2</sup> Die Formulierung der genannten Deutungsmuster im Plural verweist darauf, dass ich sie als in sich heterogen begreife. Bezieht man die Deutungsmuster auf Sabrows tripolares Kräftefeld, so rekurrieren Erfolgs- und Freiheitserzählungen auf Sabrows *Revolutionsgedächtnis* und entsprechen Ambivalenz-, Verlust- und Krisenerzählungen einer notwendigen Differenzierung und Konkretisierung des *Wendegedächtnisses*. Die Identitätserzählungen stehen hingegen quer zu den genannten und können auch das umfassen, was Sabrow als *Anschlussgedächtnis* bezeichnet hat.

## Let there be Rock!<sup>3</sup> Deutungsmuster in der populären Musik

Ein Ort, an dem die unterschiedlichen Deutungsmuster sichtbar werden und somit auch für Bildungsformate genutzt werden können, ist die populäre Geschichtskultur (vgl. Korte/Paletschek 2009). Zum Thema 1989 und Wendezeit ist es neben Literatur und Filmen vor allem die Musik, wo Aushandlungen über 1989 und den Osten stattfinden – sei es in Wendehymnen wie *Wind of Change* (1989/90) von den Scorpions, in kritischen Reflexionen über Nationalismus und Rassismus in den 1990er Jahren oder in der kritischen Auseinandersetzung mit ostdeutschen Erfahrungsräumen seit den Nullerjahren. Musik ist ein Erinnerungsmedium. Sie eröffnet den Zugang zu Vergangenheit (als historischer Quelle), aber auch zu Deutungsmustern. Und sie kann als differenzüberbrückende Ressource zwischen vergangenen und gegenwärtigen Lebenswelten fungieren. Werfen wir also den

---

2 Der interdisziplinäre BMBF-Forschungsverbund ist an den Universitäten Freiburg/Br. und Leipzig angesiedelt. Vgl. auch [www.erbe89.de](http://www.erbe89.de) (Abfrage 16.11.2023).

3 Orientiert an dem gleichnamigen Song von Tocotronic (1999, Album: K.O.O.K.).

Discman an und hören zu, wie die „lange Geschichte der ‚Wende‘“ (Brückweh et al. 2020) klang und klingt und was uns die Songs erzählen.<sup>4</sup>

*Erfolgserzählungen.* Im öffentlichen Diskurs, also in wissenschaftlichen, publizistischen, geschichtskulturellen Auseinandersetzungen wurde früh der Rahmen dafür abgesteckt, was als richtiges, als legitimes Erinnern gilt. 1989 wurde als Erfolgsgeschichte erzählt, eingebunden in die klassische Erzählung von Emanzipation, Freiheit und Demokratie als Erfüllung der Moderne. Als geschlossenes Narrativ mit einem scheinbar geradlinigen Weg von der Fluchtbewegung im Sommer über die Montagsdemonstrationen und den Mauerfall als Höhepunkt, der in der Wiedervereinigung mündet, wurden Erfolgserzählungen in der populären Geschichtskultur lange vor allem im Spielfilm bedient (vgl. Kötzing 2022). Im Feld Musik dominierten andere Stimmen, wie wir unten sehen werden.

Zum 30-jährigen Jubiläum 2019 jedoch erschien ein Song, entstanden in Zusammenarbeit mit der *Bundeszentrale für politische Bildung*, der den Titel 1989 trägt. Er stammt von Eko Fresh, Kölner Rapper mit türkischen Wurzeln, der in seinen bisherigen Songs Herkunft und Zugehörigkeit als Gastarbeiterkind selbstbewusst, eigensinnig und durchaus erfolgreich verhandelt hat. Auch in 1989 repräsentiert Eko Fresh die Perspektive derjenigen, die zu dieser Zeit in Köln, Frankfurt oder Stuttgart Kids mit migrantischen Wurzeln waren. Auf dieser Grundlage thematisiert er im Song die DDR als Diktatur, die deutsche Teilung sowie die Wiedervereinigung und entwickelt entlang dieser Themen eine dreifache Erfolgsgeschichte: Er bedient dabei zunächst die klassische Revolutionserzählung, erzählt also von der Befreiung der DDR von Unfreiheit und Unterdrückung mit Rekurs auf die üblichen Bilder und Symbole. Zudem beschreibt er die deutsche Wiedervereinigungsgesellschaft als erfolgreich (immerhin mit ostdeutscher Kanzlerin). Und nicht zuletzt thematisiert er die Möglichkeiten einer erfolgreich integrierten Generation ehemaliger Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik unter den Bedingungen von Demokratie und Freiheit. Mit der Zeile „German Dream für mein Leben“ greift Eko Fresh die angesichts der politischen und erinnerungskulturellen Debatten unter Druck geratene Erfolgserzählung von 1989/90 auf und versucht ihr, durch eine migrantische Perspektive neue Legitimität zu verleihen. Dabei wirkt der Song recht didaktisierend und irgendwie aus der Zeit gefallen: Migrantische Perspektiven, die auf Ausgrenzungen und die Erfahrung mit Rassismus in der „Wiedervereinigungsgesellschaft“ (Großbölting 2020) verweisen, bleiben außen vor. Gleichwohl ist der Song gerade in dieser Mischung

---

4 Die Auswahl der Songs basiert auf unserer Datenbank *1989 in der populären Geschichtskultur*. Über die Website [www.89goesPop.de](http://www.89goesPop.de) (Abfrage 16.11.2023) und den gleichnamigen Instagram-Account machen wir das Material zugänglich, inklusive einordnender Texte und Analysen zu konkreten Fallbeispielen.

ein Beispiel dafür, wie das Deutungsmuster lebendig bleibt, sich zugleich aber verändert und neu angeeignet wird.

*Freiheitserzählungen* in Songs zu 1989/90 beziehen sich auf die historischen Ereignisse oder werden in der Rezeption auf sie bezogen. Deutlich wird dies in den sog. Wendehymnen, Songs, die häufig bereits vor 1989/90 entstanden sind und angesichts der historischen Ereignisse umgedeutet wurden. Freiheit wird hier individuell oder kollektiv verstanden und ist gekoppelt an die Vision einer freien, friedlichen und gerechten Welt. In Songs wie *Freiheit* (1987) von Marius Müller-Westernhagen, *Looking for Freedom* (1988/89) von David Hasselhoff oder *Rockin' in the Free World* (1989) von Neil Young erscheint Freiheit als universeller Wert, der ursprünglich nicht auf 1989 bezogen war. Zum Ende des Kalten Kriegs wurden diese Freiheitserzählungen aufgegriffen und zum Sound der Zeit.

Neben den frühen Songs begegnen uns Freiheitserzählungen in der Musik verstärkt erst wieder im Zusammenhang mit der sog. Flüchtlingskrise 2015; prominent in dem Song *Sommer 89 (Er schnitt Löcher in den Zaun)* (2017) von Kettcar. Hier wird die Fluchtbewegung über Ungarn 1989 mit den politischen Debatten der Zeit verbunden und eine universelle Vorstellung von Freiheit und dem Recht auf Migration aufgerufen. Erzählt als Geschichte des anonymen Helden, der Löcher in den Grenzzaun schneidet, um den Menschen die Flucht zu ermöglichen, erscheint der Song als eine Art Lehrstück für individuelles Handeln, die Wirkmacht des Einzelnen und für Zivilcourage. Durch den Bezug auf 1989, könnte man sagen, wird die aktuelle politische Forderung nach einer solidarischen und verantwortungsvollen Flüchtlingspolitik historisch verankert und über den historischen Bezug als Teil der deutschen Geschichte legitimiert.

Neben solchen Freiheitserzählungen, in denen 1989 als Parabel für Freiheit als universeller Wert erscheint, gibt es Songs, die die Freiheitserzählungen von 1989 als Versprechen und Hoffnung aufgreifen, sie jedoch brechen oder mindestens ambivalent erzählen. So etwa in dem Song *1989* (2012) der Leipziger Band Brockdorff Klanglabor, wenn es im Refrain heißt: „Wir sind so frei, so frei, so frei/Wir sind so frei, dass wir fallen“. Mit dieser Deutung von Freiheit kann dieser Song auch zu den Ambivalenzerzählungen gezählt werden.

*Ambivalenzerzählungen* sind im Kern von Komplexität, Widersprüchlichkeit und Ambivalenzen in Bezug auf 1989/90 geprägt.<sup>5</sup> Ein eindrückliches Beispiel für dieses Deutungsmuster ist *König der Hunde* (2017), ein Rapsong von Romano. Der Ber-

---

5 Mit Blick auf die Erinnerung an die DDR und ausgehend von Christa Wolfs Tagebuch *Ein Tag im Jahr: 1960–2000* (2003) hat die Autorin Paula Fürstenberg bereits für den Begriff *Ambivalenzgedächtnis* plädiert. Dieser beschreibe adäquater die Erfahrungen mit und in der DDR als der Begriff *Arrangementgedächtnis*, den Martin Sabrow neben *Diktaturgedächtnis* und *Fortschrittsgedächtnis* für die Erinnerung an die DDR vorgeschlagen hat (vgl. Fürstenberg 2018).

liner Musiker greift in dem Musikvideo zum Song Freiheits- und Erfolgsnarrative auf, verfremdet die bekannten und symbolisch aufgeladenen Bilder und Sounds jedoch und kontrastiert sie mit der eigenen Kunstfigur. Zunächst mit Pionierhals-tuch, dann mit Raiders-College-Jacke markiert Romano so bereits auf der visu-ellen Ebene den Übergang zwischen den beiden politischen Systemen. Begleitet wird dieser von der Zeile „Pioniertuch im Müll/Ich mach was ich will“. Der Song reiht im Folgenden eine Vielzahl von Begriffen, Bildern und Bezügen aneinander, die aus Popkultur, Alltagswelt und Lebensrealität von (großstädtischen) Jugendli-chen in den frühen 1990er Jahren stammen. Bereits die schiere Menge, aber auch das Nebeneinander wechselnder neuer Möglichkeiten und Chancen sowie Gefah-ren und Herausforderungen erzeugen das Bild von Unübersichtlichkeit, Rasanz und Ambivalenz. Überforderungen und neue Freiheiten gehen Hand in Hand. Den Zustand des Umbruchs beschreibt Romano als ein Schwindel erzeugendes Dazwischengeworfen-Sein. Entsprechend heißt es im Song – mit Referenz auf den DDR-Schriftsteller Bruno Apitz sowie auf Filmklassiker wie *Asphalttschungel* (1950) und ... *denn sie wissen nicht, was sie tun* (1955): „Wir ziehen Freiheit auf Lunge/ Von null auf hundert: eine Sekunde / Komm wir dreh'n noch ne Runde / Dickes Fell, kleiner Junge / Nackt unter Wölfen im Großstadtschungel / König der Hunde“.

*Verlusterzählungen* haben eine starke Referenz auf die untergegangene DDR als Le-benswelt. Ein Beispiel hierfür ist *Hier bin ich gebor'n* (1995) von Gundermann. Der Song beschreibt die Lebenswelt als das Vertraute, geprägt durch eigene Hand-lungen und Entscheidungen. Gerahmt durch kleine Wörter wie „hier“ und „noch“ wird diese Welt nicht nur als vergangen, sondern als untergegangen erzählt und damit auch als eine Erfahrung von Verlust. Ähnlich wie in der Literatur ist es je-doch nicht nur die Generation der in den 1950/60er Geborenen, die Verlust the-matisieren. Auch in der Musik beschäftigt sich die sog. Wendegeneration mit der eigenen Herkunft und der Frage, was davon prägend war und wie weiterwirkt. Et-wa der Song *Zonenkind* (2007) von Virginia Jetzt!, der schon im Titel die Referenz zu den zeitgenössischen Debatten, angestoßen durch Jana Hensels *Zonenkinder* (2002), aufruft. Der Song rückt die Erfahrung des räumlichen wie zeitlichen Da-zwischen-Seins in den Mittelpunkt. Er erzählt von Entwurzelung und einer Zu-kunftslosigkeit, die sich daraus speist, nicht zu wissen, wo man herkommt und hingehört. So heißt es im Refrain: „Doch kein Zuhause, nur ein Haus – dies Land/ Auch keine Straßen, auch kein Weg – nur Sand / Nicht Ost, nicht West – längst Zwischendrin – Zonenkind“.

Insbesondere im Genre des Rap finden sich Erzählungen mit Bezug auf 1989/90, die als *Krisenerzählungen* gedeutet werden können. Hier stehen weniger der Bezug zur DDR oder zu Enttäuschungen über den Umbruch und seine Entwicklungen, sondern die Erfahrungen, mit und in diesem Umbruch aufgewachsen zu sein, im Mittelpunkt. Arbeitslosigkeit, Abwanderung, Perspektivlosigkeit, rechte He-

gemonie, Gewalt – das sind Themen dieser Songs, die allerdings durchaus heterogen verhandelt werden. Joe Rilla, Gangsta-Rapper aus Ostberlin, thematisiert bspw. als einer der ersten in dem Song *Der Osten rollt* (2007) die Erfahrungen in den Plattenbauten der 1990er Jahre in Berlin-Marzahn. Verknüpft mit durchaus brachialen Bildern und Hooligan-Semantik inszeniert er hier eine Krisenerzählung über den Osten, die stark auf Abgrenzung zielt – vom Westen, vom sog. System, von ‚denen da oben‘. Der Song ist anschlussfähig an das, was Alexander Leistner und Greta Hartmann (2019) als *Widerstandsnarrativ* beschrieben haben: Der ostdeutsche *Underdog* holt sich auf der Straße sein Recht und seinen Stolz zurück. Und so heißt es im Song: „Und ich bin der Stolz dieser Platten / Ich steh’ für Jungs, die nie eine faire Chance hier hatten / [...] Und jeder Ostler – verdammt – im Land weiß was ich mein’ / [...] Ich hab’ das Klagen satt, setz’ alles auf eine Karte / Und fühl’ mich wie 89 auf der Straße.“

Teilweise als Reaktion auf dieserart Krisenerzählungen erscheinen seit den 2010er Jahren Rap-Songs, die andere Erzählweisen nutzen, um vom Aufwachsen im Osten zu erzählen. Stärker erzählend und selbstreflektierend, manchmal weicher im Ton, manchmal drastischer in den Bildern erzählen bspw. Zugezogen Maskulin in *Plattenbau O.S.T.* (2015), Finch Asozial feat. Tarek K.I.Z. in *Onkelz Poster* (2020), Trettmann in *Grauer Beton* (2017), Pöbel MC in *Patchworkwendekids* (2020) oder Kummer in *9010* (2019) von ostdeutschen Lebens- und Erfahrungsräumen seit den 1990er Jahren zwischen Perspektivlosigkeit, Gewalt, Drogen und Verödung des ländlichen Raums. Jüngst greifen einzelne Songs diese Erzählungen wiederum auf und ergänzen sie um eigensinnige Wieder- und Neuaneignungen dieser Räume, wie in *Gib mir Deine Hand* von Astro Ritter Kollektiv (2021).

Quer zu den genannten Deutungsmustern stehen *Identitätserzählungen*.<sup>6</sup> Fragen des Aus-dem-Osten-Seins werden in den Songs bereits über die in der Regel ostdeutsche Sozialisation der Künstler:innen und die Thematisierung des Ostens verhandelt. Doch ist dies keineswegs immer eindeutig oder gar einheitlich im Sinne einer irgendwie gearteten kollektiven ‚ostdeutschen Identität‘. Drei Beispiele: In dem Song *Wir sind wir* (2004) von Paul van Dyk und Peter Heppner (einer Koproduktion zwischen Ost und West) wird eine Identitätskonstruktion angeboten, die auf *Integration* setzt und das Gemeinsame im Trennenden hervorhebt. Der oben erwähnte Song *Der Osten rollt* von Joe Rilla hingegen setzt auf die *Differenz* zwischen dem Eigenen und dem Anderen und konzipiert eine ostdeutsche Identität durch Abgrenzung des Ostens vom Westen, zwischen unten und oben, zwischen der Straße als Widerstandsraum und einem sog. Establishment. In einem Song wie *Karl-Marx-Stadt* (2012) von Kraftklub wiederum erfolgt die Herstellung von Identität unter Bezug auf den regionalen Raum. Identität wird

---

6 Mit dem Begriff „Identitätsgedächtnis“ arbeitet bereits Juliane Brauer, die damit v. a. auf die Funktion von Erinnerung für Identitätsbildungsprozesse abzielt. Vgl. Brauer 2016.

hier zudem über die Abgrenzung zu vereindeutigenden Narrativen über *den Osten* konstruiert, sowohl von Zuschreibungen, die den Osten als abgehängt und politisch unbelehrbar beschreiben als auch von Selbstbeschreibungen, in denen die Region als bloßes Opfer der Umstände und als Landstrich zweiter Klasse erscheint. Über den lokalen Raum, das Vertraute in seiner ganzen Krisenhaftigkeit und Ambivalenz, entsteht hier ein *Identitätsbezug jenseits und zugleich innerhalb des Ostens* als Identitätskonstruktion (vgl. Lux 2022).

## Und nun? Überlegungen zur Anwendung in der Bildungspraxis

Was bringen uns diese Überlegungen für die Bildungspraxis? Zunächst erscheint mir der Befund wesentlich, dass Geschichtsdeutungen immer eine narrative Struktur zu Grunde liegt, in der ein Anfang und ein Endpunkt genannt, bestimmte Schwerpunkte gesetzt, anderes weggelassen wird. Geschichte ist erzählte Vergangenheit. Und das bedeutet auch, dass es nicht genügt, die klassischen Erzählungen von 1989 als *Friedliche Revolution* und von der DDR als Diktatur weiter zu bedienen. Die Deutungen dieser Vergangenheiten sind vielschichtiger und komplexer. Dabei ist es bemerkenswert, dass sich die Diskussionen mit zunehmendem zeitlichen Abstand nicht abgeschliffen, sondern verschärft haben.

Um die Narrativität von Geschichte sowie die Existenz konkurrierender Deutungsmuster zu vermitteln, scheint mir der Zugang über Medien der populären Geschichtskultur hervorragend geeignet. Ausgehend von diesen Medien lässt sich dafür sensibilisieren, dass Geschichte immer auch *erzählte Geschichte* ist und dass sie – wenn wir sie vergleichend betrachten – verschiedene Deutungsangebote machen können (und nicht die eine, vermeintlich reale Geschichte abbilden).

Darüber hinaus erscheinen mir Songs für die Bildungsarbeit besonders geeignet: Sie sind im Gegensatz zu Romanen und Spielfilmen relativ kurz und bieten einen niedrigschwelligen Zugang, zudem gehört Musik zum Leben der meisten Menschen dazu. Musik erreicht uns auf einer anderen Ebene als ein Fachtext oder ein historisches Dokument. Vor diesem Hintergrund können Songs in der Vermittlungspraxis als historische Quellen behandelt werden, denn sie erzählen uns etwas über die Zeit, in der sie entstanden sind. Sie erzählen aber auch Geschichten über diese Zeit und bieten damit einen Zugang zu Geschichtsdeutungen, die es jeweils zu entschlüsseln gilt. Über die Arbeit mit Songs kann die Sensibilität für verschiedene Vergangenheitsdeutungen geschult und diese mit der Reflexion über gegenwärtige Fragen verknüpft werden. Das Lernen über Vergangenheit kann Hand in Hand gehen mit der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein.

Konkrete Angebote, wie Vermittlung mit Musik zum Thema 1989 und Transformationszeit stattfinden kann, machen wir in dem Projekt *89 ROCKT! Geschichte hören und verstehen*, entstanden in Zusammenarbeit mit Juliane Brauer von der

Bergischen Universität Wuppertal. Auf der zugehörigen Website bieten wir Module an, die sich an Multiplikator:innen und Jugendliche zugleich richten.<sup>7</sup> Ausgehend von ausgewählten Songs steht die Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Erinnerung und Erfahrung im Mittelpunkt. Kontextualisierende Texte und Quellen laden dazu ein, die Songs als historische Quelle *und* als Quelle von (Geschichts-)Deutung zu lesen. Darüber hinaus sind die Songs Ankerpunkte einer eigenständigen und kreativen Auseinandersetzung mit den Themen.

Auf diese Weise wollen wir zu dem beitragen, was der Historiker Thomas Lindenberger (2020) als eine produktive Auseinandersetzung mit dem Unbehagen an der Vergangenheit beschrieben hat. Es sollte, so Lindenberger, einen gesamtdeutschen Austausch geben, eine ernst gemeinte Offenheit im Umgang damit, was 1989/90 eigentlich war, welche Hoffnungen die Menschen hatten, welche Chancen vertan wurden, welche Kränkungen und Enttäuschungen es gab, aber auch welche neuen Räume sich öffneten. Ein solche produktive Auseinandersetzung kann gerade auch mit Hilfe von Kunst, Kultur und eben Popkultur geschult werden. Hier sehe ich das große Potenzial einer Bildungspraxis gerade auch außerhalb von Schulen, wo es im Idealfall Zeit, Raum und Konzepte für eine kreative Auseinandersetzung mit dem „umstrittenen Erbe von 1989“ und seiner Bedeutung bis heute gibt.

---

7 Die Module finden sich ebenfalls auf der Website [www.89goesPop.de](http://www.89goesPop.de) (Abfrage 16.11.2023).

## Literaturverzeichnis

- Brauer, Juliane (2016): (K)Eine Frage der Gefühle? Die Erinnerungen an die DDR aus emotionshistorischer Perspektive. In: Führer, Carolin (Hrsg.): Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens. Göttingen: V&R, S. 77–96.
- Brückner, Jonas (2022): Brüche, S-Bahn-Surfen, Neuanfänge. Populäre Repräsentationen von 89/90. In: Leistner, Alexander / Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2022): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln und Wien: Böhlau, S. 215–239.
- Brückweh, Kerstin / Villinger, Clemens / Zöllner, Kathrin (2020): Die lange Geschichte der ‚Wende‘. Geschichtswissenschaft im Dialog. Berlin: Ch. Links.
- Fürstenberg, Paula (2018): Das Wetter findet immer statt. [www.blog.zeit.de/freitext/2018/09/27/christa-wolf-27-september/](http://www.blog.zeit.de/freitext/2018/09/27/christa-wolf-27-september/) (Abfrage: 07.03.2023).
- Großbölting, Thomas (2020): Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hartmann, Greta / Leistner, Alexander (2019): Umkämpftes Erbe. Zur Aktualität von „1989“ als Widerstandserzählung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 35–37, S. 18–24.
- Hensel, Jana (2002): Zonenkinder. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Korte, Barbara / Paetschek, Sylvia (2009): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Bielefeld: transcript, S. 9–60.
- Kötzing, Andreas (2022): Unschärfe Kontraste. Die filmischen Repräsentationen der Leipziger Montagsdemonstrationen im Kontext der DDR-Erinnerungskultur. In: Leistner, Alexander / Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2022): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln/Wien: Böhlau, S. 89–109.
- Leistner, Alexander / Lux, Anna (2021): Von der Uneindeutigkeit des Widerstands. Um- und Neu-deutungen der ‚Friedlichen Revolution‘ seit 1989. In: Ganzenmüller, Jörg (Hrsg.): Die revolutionären Umbrüche in Europa 1989/1991. Deutungen und Repräsentationen, Köln/Weimar und Wien: Böhlau, S. 207–235.
- Lindenberger, Thomas (2020): Wahrheitsregime und Unbehagen an der Vergangenheit. Ein Versuch über die Unaufrichtigkeiten beim deutsch-deutschen Zusammenwachsen. In: Marcus Böick / Goschler, Constantin / Jessen, Ralph (Hrsg.): Jahrbuch Deutsche Einheit. Berlin: Aufbau Verlag, S. 73–94.
- Lindner, Bernd (2014): Begriffsgeschichte der Friedlichen Revolution. Eine Spurensuche. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 24–26, S. 33–39.
- Lux, Anna (2022): ‚Ich komm‘ aus Karl-Marx-Stadt / Bin ein Verlierer, Baby/original(!) Ostler‘. Der Osten als Ort pluraler Beheimatung in der Populären Musik seit 2000. In: Leistner, Alexander / Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.) (2022): Das umstrittene Erbe von 1989. Zur Gegenwart eines Gesellschaftszusammenbruchs. Köln und Wien: Böhlau, S. 310–330.
- Sabrow, Martin (2007): Historisierung der Zweistaatlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 57 (3), S. 19–24.
- Sabrow, Martin (2019): ‚1989‘ als Erzählung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 35–37, S. 25–33.

## Diskographie:

Astro Ritter Kollektiv: *Gib mir Deine Hand* (2021)  
Brockdorff Klanglabor: *1989* (2012)  
David Hasselhoff: *Looking for Freedom* (1988)  
Eko Fresh: *1989* (2019)  
Finch Asozial feat. Tarek K.I.Z.: *Onkelz Poster* (2020)  
Gundermann: *Hier bin ich gebor'n* (1995)  
Joe Rilla: *Der Osten rollt* (2007)  
Kettcar: *Sommer 89. (Er schnitt Löcher in den Zaun)* (2017)  
Kraftklub: *Karl-Marx-Stadt* (2012)  
Kummer: *9010* (2019)  
Marius Müller-Westernhagen: *Freiheit* (1987)  
Neil Young: *Rockin' in the Free World* (1989)  
Paul van Dyk und Peter Heppner: *Wir sind wir* (2004)  
Pöbel MC: *Patchworkwendekids* (2020)  
Scorpions: *Wind of Change* (1989/90)  
Trettmann: *Grauer Beton* (2017)  
Virginia Jetzt!: *Zonenkind* (2007)  
Zugezogen Maskulin: *Plattenbau O.S.T.* (2015)

Die im Aufsatz genannten Songs können hier gehört werden:

<https://open.spotify.com/playlist/6Qa56avQ3hKOEMd8F7YpfM?si=6695b9c0799b4353>



# Gute und schlechte Praxis in der Wissenschaftskommunikation.

## Zwei Beispiele aus der Transformationsgeschichte

Kerstin Brückweh

„Sie sind nicht auf unserer Linie“ – wer diesen Satz hört, weiß, dass etwas schiefgelaufen ist. Das gilt einmal mehr, wenn es sich um einen Auftrag aus der politischen Bildung und zudem in öffentlicher Trägerschaft handelt. Wurde kommuniziert, welche Linie erfüllt werden sollte? Und was kann es überhaupt heißen, auf Linie zu forschen? Der „Wissenschaftskommunikation werden vielfältige Funktionen und Ziele zugeschrieben, wobei die Zuschreibung oft implizit erfolgt und von normativen Annahmen ausgeht“, so wurde es 2021 in einem Positionspapier des *Wissenschaftsrates* formuliert (Wissenschaftsrat 2021, S. 9). Wie in anderen Kommunikationssituationen kommt es deshalb zu (teils unausgesprochenen) Erwartungen, die nicht oder nur teilweise erfüllt werden und damit zu Reibungen und Konflikten zwischen Auftraggeber:innen und Auftragnehmer:innen führen, die wiederum unterschiedlich gelöst werden können. Themen aus der Geschichte sind dafür besonders prädestiniert, weil sie einerseits immer auch – schon in der Themenstellung – politisch sind und weil andererseits jeder und jede dazu etwas sagen kann (oder zu sagen meint). Zwei Beispiele aus der Wissenschaftskommunikation sollen dies im Folgenden skizzieren – ein positives und ein negatives. Aus der Analyse des Konkreten wird an jedem Beispiel anschließend Allgemeines für die Praxis der Wissenschaftskommunikation im Bereich Geschichte abgeleitet und mit einem Ausblick beendet.

Wissenschaftskommunikation ist vielerorts im Gespräch: Neben dem *Wissenschaftsrat* (Wissenschaftsrat 2016; 2021) veröffentlichte auch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) ein Grundsatzpapier und initiierte die sog. Denkwerkstatt *#FactoryWissKomm*, die 2022 Handlungsempfehlungen gab (vgl. BMBF 2019; 2022). Schon 1999 wurde das *PUSH-Memorandum* u. a. vom *Stifterverband* formuliert (vgl. Stifterverband et al. 1999). Seit 2013 trifft sich der *Siggener Kreis*.<sup>1</sup> Plattformen wie *wissenschaftskommunikation.de* oder *wissenschaft-im-dialog.de* gibt es ebenfalls schon eine Weile. Hier kommen Akteur:innen aus

---

1 Aus diesem Kreis sind Leitlinien für die Wissenschafts-PR angestoßen worden: Bundesverband Hochschulkommunikation/Wissenschaft im Dialog (2016). Zudem wichtig die beiden Doku-

der Wissenschaftskommunikation zusammen, die verschiedenste Felder mit unterschiedlichsten Interessen und Zielsetzungen einbringen. Deshalb ist es zuerst wichtig, die eigene Rolle zu definieren: In diesem Beitrag wird die Perspektive einer Wissenschaftlerin vertreten, konkret einer Geschichtswissenschaftlerin, und vor diesem Hintergrund werden bestimmte Erwartungen an die Wissenschaftskommunikation gestellt. Zugleich werden an die Geschichtswissenschaftlerin verschiedene Erwartungen gerichtet. Das lässt sich am besten an Beispielen zeigen. Sie stammen aus dem Feld der Transformationsgeschichte und damit einem Feld der jüngsten Zeitgeschichte, das besonders politisch und emotional umkämpft ist.

## Beispiel 1: Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog

Geschichtswissenschaftler:innen werden häufig von Jahrestagen überrascht, das heißt: Eine Forschungsfrage wird eher nicht an historischen Jubiläen oder Gedenktagen ausgerichtet, sondern an inhaltlichen Erkenntnisinteressen. Es kann aber auch sein, dass sich beides fügt. So war es bei der Forschungsgruppe *Die lange Geschichte der „Wende“. Lebenswelt und Systemwechsel in Ostdeutschland vor, während und nach 1989*, die von 2016 bis 2020 von der Leibniz-Gemeinschaft gefördert und am Potsdamer Zentrum für Zeithistorische Forschung durchgeführt wurde.<sup>2</sup> Die Forschungen gingen von der Grundannahme aus, dass die Transformationsprozesse in Ostdeutschland besser verständlich sind, wenn eine lange Perspektive über den Systemwechsel hinweg eingenommen wird. Denn das Leben der ostdeutschen Bevölkerung fing 1989 nicht neu an, vielmehr muss die Zäsur von 1989 für sinnvolle, individuelle Lebenserzählungen in die Lebensgeschichte integriert werden. Es wurde somit eine lange Perspektive in beide zeitlichen Richtungen über die Zäsur 1989/90 hinaus eingenommen. Durch diesen Zuschnitt sollte es möglich werden, den gesellschaftlichen Wandel zu rekonstruieren, der die friedliche Revolution und die Transformation ermöglicht und geprägt hat – quasi eine lange Alltags- und Gesellschaftsgeschichte von Transformation und Revolution, die das Vor 1989/90, das Während und das Danach gleichermaßen betrachtet und somit die zuvor vor allem getrennt erzählten Erinnerungen und Analysen verbindet. Drei Fragen entwickelten sich daraus: Wie bedingten sich Systemwechsel und Lebenswelt? Wie banden die historischen Akteur:innen den Systemwechsel in ihrer alltäglichen Lebenswelt ein, wie und in welchem Maße gestalteten sie ihn mit?

---

mente: Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina et al. (2014); Allianz der Wissenschaftsorganisationen (2020).

2 Stellvertretend für die wissenschaftlichen Projektpublikationen siehe Brückweh (2019; 2021); Villingner (2022); Zöller (2022); Schröter (2020).

Wie erinnern sie sich daran? Hinter diesen Fragen stand eine weitere Annahme, dass nämlich ein neues System langfristig nur stabil sein kann, wenn es von den historischen Akteur:innen akzeptiert wird; in diese Akzeptanz oder auch Zufriedenheit spielen die Erfahrungen mit bzw. das Wissen aus dem alten System und aus der konkreten Umbruchsituation gleichermaßen hinein.

Diese Fragen könnten an unterschiedlichsten Lebensbereichen untersucht werden. Entscheidend für die Wahl der Untersuchungsgegenstände war erstens ihre Bedeutung im Umbruch 1989 und in der darauffolgenden Übernahme der westdeutschen Institutionenordnung sowie zweitens ihre Alltagsrelevanz, das heißt, sie betrafen potenziell alle in Ostdeutschland lebenden Menschen. Im Rahmen der Forschungsgruppe wurden das Wohnen, der Konsum, die Schule und lokale politische Partizipation ausgewählt. Räumlich fiel die Entscheidung auf großstadtnahe, ländliche und (groß-)städtische Räume, die mikrohistorisch untersucht werden sollten. Die Teilprojekte trafen sich an verschiedenen Orten und ergänzten sich, um möglichst viele Bereiche Ostdeutschlands abzudecken. Angestrebt waren Vergleiche mit Transformationsräumen außerhalb Deutschlands, das war im Rahmen des Projektes allerdings nicht systematisch, sondern nur punktuell über Literatur und Gastwissenschaftler:innen möglich.

Dieser Forschungsprozess wurde durch drei Aspekte herausgefordert, die wir als Forschende und auch als politisch Denkende nicht einfach stehen bzw. vorüberziehen lassen wollten und konnten. Mitten in den Vorbereitungen für eine wissenschaftliche Abschlussstagung hängte im Jahr 2019 die *Alternative für Deutschland* im Brandenburger Wahlkampf zentrale Begriffe von 1989 und damit auch unseres Projektes vor unserer Tür auf: „Vollende die Wende“, „Wende 2.0“ und „Wir sind das Volk“ stand auf den Wahlplakaten. Das war die erste Herausforderung, denn damit waren zentrale Begriffe und Ereignisse unseres historischen Forschungsprojektes politisch neu vereinnahmt. Dann kam es zum – eigentlich absehbaren, aber nicht geplanten – Zusammentreffen vom Ende der Förderphase und 30 Jahre Mauerfall bzw. deutsche Einheit, das eine hohe Aufmerksamkeit für diese Themen erzeugte. Vor diesem doppelten Hintergrund entschied die Forschungsgruppe, die Ergebnisse zum Ende des Projektes nicht nur einem wissenschaftlichen Publikum zu präsentieren. Dafür maßgeblich war zudem ein dritter Grund: Im Verlauf der Forschungen entstand immer mehr der Eindruck, dass einige lokale Akteur:innen laut- und meinungsstark ihre biografischen Erfahrungen an den Untersuchungsorten ins Zentrum rücken konnten. Sollten auch die Stimmen derjenigen gehört werden, die nicht oder eher leise sprachen, so mussten hier andere Formate gewählt werden.

Kurzum: Aktuelle politische Entwicklungen, die Jahrestage und der alltagshistorische Forschungsansatz veranlassten die Forschungsgruppe dazu, frühzeitig den Dialog mit den Mitlebenden über die Forschungsergebnisse zu suchen und das vertraute Terrain der wissenschaftlichen Konferenzen und Fachaufsätze zu verlassen. Im Sinne eines *Citizen Science*-Ansatzes ging es darum, die Ergebnisse

und Interpretationen schon vor der Veröffentlichung an den Untersuchungsor-ten zu diskutieren. Zugleich sollte das Besondere des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens im Vergleich zu den Erinnerungen von Mitlebenden oder zu filmischen, belletristischen oder journalistischen Äußerungen verdeutlicht werden – also ein Werben für geschichtswissenschaftliches Arbeiten. Zudem ging es in Anbetracht von reißerischen Titeln wie „Kolonie Ost?“<sup>3</sup> oder „Integriert doch erst einmal uns“ (Köpping 2018) um eine Versachlichung der Diskussion. Letztlich ist daraus das Buch *Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog* (Brückweh/Willinger/Zöllner 2020) entstanden, das auch die einzelnen Teile der Wissenschaftskommunikation enthält, also auch die Mitlebenden selbst zu Wort kommen lässt. Als Motto stand *Differenzierung ist die neue Meistererzählung* über diesem Vorhaben – es war also ein Anspruch, keine großen identitätsstiftenden (nationalen) Erzählungen zu liefern, sondern verschiedene Erfahrungen, Erinnerungen und Bewertungen darzustellen.

Eine Dialogreise zu den vier Untersuchungsorten in Ostdeutschland schien ein geeignetes Vorhaben dafür. In der Vorbereitung verfasste die Forschungsgruppe im Team ein leicht lesbares Schriftgespräch zu den Forschungsergebnissen. Dies wurde dann von Mitlebenden und anderen Wissenschaftler:innen kommentiert und bildete die Grundlage für die Veranstaltungen vor Ort. Auf dem Podium saßen Mitlebende und Forschende gemeinsam. Das Podium wurde bewusst nicht für Fragen aus dem Saal geöffnet, obwohl sich mancherorts schon nach den ersten Sätzen die Hände hoben, aber die beteiligte Forschungsgruppe hatte gelernt, dass durch diese Wortmeldungen schon früh Diskussionen geprägt werden. Stattdessen wurden Gesprächstische zu den Forschungsthemen angeboten und zudem gab es vorbereitete Dialogkarten, die ausgefüllt und aufgehängt werden konnten. Auch sie boten Gesprächsanreize. Ziel war es nicht die ohnehin dominanten Stimmen zu hören, sondern die, die sonst weniger sprechen. Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde auch konsequent das Wort Zeitzuge oder Zeitzugin vermieden, das schnell Assoziationen mit dem Rechts- bzw. Gerichts-bereich hervorruft und suggeriert, dass jemand, nur weil er oder sie eine bestimmte Zeit miterlebt haben, über ein verlässliches Wissen über die Zeit verfügt – manchmal schwingt sogar die Annahme mit, dass es ein verlässlicheres Wissen als andere Quellen bietet. Die Verwendung des Begriffs Mitlebende sollte verdeutlichen, dass Personen, die die Zeit miterlebt haben, deshalb nicht zugleich Zeug:innen für die gesamte Zeit sind, sondern immer nur ihren erlebten und wahrgenommenen Ausschnitt wiedergeben und dass erst ein Zusammensetzen verschiedener lauter und leiser Stimmen von Mitlebenden mit anderen historischen Quellen das Puzzle vervollständigen.

---

3 Tagungsankündigung: Mohnhaupt, Marie (2019): Kolonie Ost? Aspekte von „Kolonialisierung“ in Ostdeutschland seit 1990. [www.hsozkult.de/event/id/event-89268](http://www.hsozkult.de/event/id/event-89268) (Abfrage: 20.02.2023).

Um ein objektiveres Bild davon zu erlangen, ob dieses Format der Wissenschaftskommunikation funktioniert, sollte es evaluiert werden. Dafür schienen die herkömmlichen Praktiken aus dem Wissenschaftsbetrieb nicht geeignet, stattdessen wurden ein Journalist und eine Künstlerin eingeladen, die Reise zu begleiten und darüber für den Band einen Text bzw. eine Fotostrecke zu erstellen. Sie wurden über einen Werkvertrag bezahlt, der zugleich sicherstellte, dass die Projektverantwortlichen nicht in die Arbeit eingreifen konnten. Diese Übereinkunft ist ein elementarer Punkt, um die Unabhängigkeit zu sichern – insbesondere dann, wenn es zu inhaltlichen Differenzen kommen sollte, wie im zweiten unten dargestellten Beispiel. Die Dialogreise hingegen verlief positiv, was nicht heißt, dass es keine Reibungen gab, aber die orientierten sich an der Sache. So änderte sich unsere Forschung zum Teil durch die Dialogreise, etwa angeregt durch den mitreisenden Journalisten und seine Beobachtungen sowie die Gespräche auf der Dialogreise (Brückweh et al. 2020). Alles in allem zeigte sich nach Abschluss der Dialogreise ein positives Bild: Die erste Auflage des Buches war nach einem Monat verkauft, über das Projekt wurde in Medien und anderswo gesprochen, es wurde der Potsdamer *Preis für Wissenschaftskommunikation* verliehen, die koreanische Übersetzung des Buches ist in Vorbereitung und die Dialogkarten wurden für die Dauerausstellung des *Zeitgeschichtlichen Forums* in Leipzig angefragt. Was lässt sich daraus als Zwischenfazit schließen?

Das Beispiel kann als gelungen angesehen werden, weil

- es sich organisch aus dem Forschungsalltag ergeben hat und das Format direkt auf das Thema zugeschnitten wurde.
- es zwei klare Ziele für das partizipative Projekt gab: erstens statt der lauten Stimmen mit ihren bekannten DDR- und Transformationserzählungen diesmal die leisen, noch nicht so oft erzählten Lebensgeschichten in den Mittelpunkt zu rücken; zweitens die der Wissenschaft in Teilen kritisch gegenüberstehenden Menschen über wissenschaftliche Methoden aufzuklären.
- sich der Drittmittelgeber flexibel zeigte, obwohl die Wissenschaftskommunikation weder so geplant noch beantragt war.
- gute Rahmenbedingungen gegeben waren, vor allem durch die Unterstützung aus der Öffentlichkeitsarbeit und die Zusammenarbeit mit den digitalen Ressourcen des *Leibniz-Zentrums für Zeithistorische Forschung* (z. B. dem Social-Media-Account von *Zeitgeschichte Online* (ZOL)).
- die Verwaltung und die beteiligten Akteur:innen auf Verträge achteten, die Unabhängigkeit sicherten, und diese auch eingehalten wurden.
- das Team der Forschungsgruppe sehr gut funktionierte, sich gegenseitig ergänzende, selbst demokratische Strukturen pflegte und alle mit konkreten Aufgaben einband (etwa die Studentischen Hilfskräfte für die Social Media-Begleitung).

- der Zeitpunkt (Jahrestage) ideal war.
- sich die Wissenschaftler:innen selbst diskussionsbereit zeigten – vor allem mit Blick auf die häufig geäußerte Frage nach der ost- oder westdeutschen Herkunft.

Trotz dieser Punkte gab es auch einiges Diskussionswürdiges:

- Die Dialogreise zu den Untersuchungsorten brachte die Nennung der Orte mit sich und damit auch Datenschutzfragen für die späteren wissenschaftlichen Arbeiten. Eine Anonymisierung oder Pseudonymisierung wird dadurch schwieriger.
- Dazu kommen ethische Fragen, etwa die Frage der Verantwortung gegenüber den Gesprächspartner:innen, die zum Teil sehr persönliche Geschichten äußern, dies aber nicht im geschützten Rahmen, etwa eines Oral History Interviews taten, sondern im öffentlichen oder halböffentlichen Raum.
- Der zeitliche Aufwand für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Dialogreise lag erheblich über dem für eine wissenschaftliche Konferenz. Hier waren vor allem kommunikatives Gespür und Zeit für Vorgespräche gefragt und trotzdem fühlten sich einige Mitlebende vor Ort nicht richtig behandelt (und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fühlten sich auch nicht immer richtig verstanden).
- Wer sich trotzdem für Wissenschaftskommunikation entscheidet, erlebt, dass sie für herkömmliche Karrieren im Wissenschaftssystem zumindest in der Geschichtswissenschaft wenig bringt oder sogar kontraproduktiv sein kann – und zwar einmal aus zeitlichen Gründen, weil die Zeit für ‚ordentliche‘ Publikationen fehlt. Dieses Thema wird in den Grundsatzpapieren klar benannt und versucht zu beheben – etwa durch Preise und Formate für Drittmittel (vgl. Wissenschaftsrat 2021, S. 58–59), aber der Wandel einer Fachkultur ist damit noch lange nicht vollzogen. Denn durch die für die Wissenschaftskommunikation geforderte vereinfachte Darstellung der Ergebnisse für ein nicht Fachpublikum, die aber auch von den Fachkolleg:innen gelesen wird, kann eine Unterkomplexität entstehen – das gilt vermutlich besonders für die Alltagsgeschichte, zu der ohnehin jede und jeder etwas zu sagen hat. Das wäre der zweite für die Wissenschaftskarriere negative Punkt, der sich aus der Wissenschaftskommunikation ergeben kann.

## **Beispiel 2: Keine Veröffentlichung, denn „Sie sind nicht auf unserer Linie“**

Das zweite Beispiel ist schneller erzählt, u. a. weil die Geheimhaltungsklausel im Vertrag die Falldarstellung erschwert. Die Eckpunkte: Es handelt sich um ein Aus-

stellungsprojekt mit Begleitband. Der Kontakt entstand über einen wissenschaftlichen Vortrag und die Ausstellung sollte auf den Forschungen aufbauend das Thema an eine breitere Öffentlichkeit vermitteln. Es gab eine längere Vorlaufzeit und durch das Ausscheiden der ursprünglichen Initiatorin neue Ansprechpartner in der Bildungsstätte und einen externen Ausstellungsmacher. Eine schwierige Ausgangssituation und die Sache lief schief. Letztlich entstanden in unterschiedlich fortgeschrittenen Stadien drei Entwürfe für sehr unterschiedliche Ausstellungen und die Inhalte entfernten sich zusehends von den Forschungsergebnissen, die fachliche Beratung wurde nicht berücksichtigt – die Kommunikation war schwierig. Nach dieser Vorgeschichte fiel schließlich bei Abgabe des für den Begleitband gedachten Textes der Satz: „Sie sind nicht auf unserer Linie!“ Theoretisch hätte es nun mehrere Möglichkeiten gegeben, so etwa die Veröffentlichung mit dezidiert formulierter Formulierung, dass der Band nicht der Meinung der Institution entspreche, oder ein Text im Buch selbst, der die „Linie“ der Institution wiedergegeben hätte. Beides wurde nicht gewählt, sondern die Vertragsauflösung bei niedrigem Ausfallhonorar vorgeschlagen. Das Beispiel kann als misslungen angesehen werden, weil für die Dienstleistung aus der Wissenschaft zwar – letztlich sogar das volle Honorar – bezahlt wurde, aber ohne die Ergebnisse zu verwenden. Übernommen wurden allerdings die Idee und sogar der Titel. Bei diesem Beispiel handelt es sich um ein komplexes Gebilde von enttäuschten Erwartungen, Urheber- und Vertragsfragen, aber auch um Fragen von Macht und Reputation.<sup>4</sup>

Nun könnte eingewandt werden, dass ein:e Architekt:in auch ein Haus entwerfen kann, was dem:der Auftraggeber:in nicht gefällt und deshalb nie gebaut wird. Die Dienstleistung ist bezahlt, der Vertrag erfüllt und damit der Fall erledigt. Aber hier handelt es sich um politische Bildung. Wiederum könnte eingewandt werden, dass politische Bildung etwa einer parteinahen oder kirchlichen Stiftung immer auch eine „Linie“ verfolgt. Ebenso wenig ist Geschichtswissenschaft unpolitisch, wie die Historiographie zeigt, auch wenn die Offenlegung der Fragestellung und Methoden eine andere Überprüfbarkeit zulassen. Trotz dieser berechtigten Einwände ist der geschilderte Fall gerade dadurch brisant, dass es sich um einen Träger handelt, der sich auf seiner Webpage zum Beutelsbacher Konsens bekennt. Zumindest um das Kontroversitätsprinzip scheint es hier auf Seiten des Auftraggebers nicht gut bestellt – dadurch wird der Beutelsbacher Konsens zu einer Floskel vielleicht sogar einer Farce, zu dem sich zwar offiziell – etwa durch Nennung auf der Webpage – bekannt wird, der aber in der Pra-

---

4 Für eine Analyse, was in diesem Fall falsch gelaufen ist und wie vor allem Historiker:innen oder politische Bildner:innen mit befristeten Verträgen und einer größeren Abhängigkeit als Professor:innen sich hier schützen können, siehe Brückweh (2023). Für einen ähnlichen Fall, bei dem aber andere Allianzen entstanden und das Buch schließlich von einem privatwirtschaftlichen Verlag und zudem von der *Bundeszentrale für politische Bildung* gedruckt wurde, siehe Augstein (2009).

xis nicht gelebt wird. Über die Grenzen des Beutelsbacher Konsenses wird schon lange diskutiert (vgl. Pohl 2015; Ahlheim/Schillo 2012) und mit dem Aufkommen der *Alternative für Deutschland* wurde die Frage wiederum virulent (vgl. Widmaier/Zorn 2016). Was lässt sich aus dem Beispiel für Wissenschaftler:innen folgern?

Es gilt

- sich die eigene Rolle zu verdeutlichen, vor allem dann, wenn die Wissenschaft mit ihren Spielregeln verlassen wird und die Regeln des neuen Feldes (hier der politischen Bildung gelten bzw. gelten sollten) (Brückweh 2023, S. 342–343).
- darauf zu achten, wie trotzdem wissenschaftlichen Standards, also die gute wissenschaftliche Praxis und damit auch Forschungsergebnisse und -methoden respektiert werden.

Dafür ist es notwendig

- auf den Vertrag zu achten, der schwierige Fälle vorwegnimmt, und sich dafür ggf. Hilfe zu holen (etwa bei Berufsverbänden oder erfahrenen Kolleg:innen).
- insbesondere darauf zu achten, dass – wenn im Rahmen des ursprünglichen Vertrages das Werk nicht veröffentlicht wird – die Inhalte im Sinne der Kontroversität, die auch im Beutelsbacher Konsens eine elementare Rolle spielt, trotzdem an anderer Stelle veröffentlicht werden können; es also nicht nur die eine „Linie“ gibt, sondern unterschiedliche Interpretationen wissenschaftlicher Ergebnisse zugelassen werden.
- sich gegen unbelegte, rufschädigende Vorwürfe zu wehren. Belieb ist der Hinweis auf „Fehler“ oder mangelnde „Qualität“, der auf Nachfrage – zumindest im hier geschilderten Beispiel – nicht belegt werden konnte, sondern sich als pure Behauptung erwies.
- gegenseitig Respekt zu zeigen und eine Streitkultur zu pflegen, die an der Sache orientiert ist.
- in Leitungsfunktionen Machtstrukturen nicht auszunutzen und in untergeordneten Positionen von Institutionen, fragwürdige Entscheidungen von Führungspersonal zu hinterfragen und Position zu beziehen.

Soweit diese unvollständige Liste.

## Ausblick: Diskutieren über *Best Practice* und *Bad Practice* in der Wissenschaftskommunikation von Historiker:innen

Meist wird nur von *Best Practice* berichtet und daraus lässt sich sehr viel lernen,<sup>5</sup> aber *Bad Practice* oder sogar *Worst Practice* ist letztlich das, was allen Beteiligten die meisten Nerven raubt und woraus zugleich am meisten gelernt werden kann. Gerade aus dem als Scheitern Wahrgenommenen entsteht eine Aufmerksamkeit für die Gelingensbedingungen – so auch in diesem Beitrag. Im nächsten Schritt wäre es interessant, die auf alle Disziplinen bezogenen Vorschläge des *Wissenschaftsrates* von 2021 am Beispiel der Geschichtswissenschaft zu diskutieren. Innerhalb des *Verbandes der Historiker und Historikerinnen in Deutschland* findet sich am meisten dazu in der *AG Angewandte Geschichte*.<sup>6</sup> Vermutlich wird aber wohl auch für die Geschichtswissenschaft das Ergebnis einer Umfrage zutreffen, wonach die meisten Formate der Wissenschaftskommunikation aus einseitigen Formen wie Vorträgen oder Pressemitteilungen bestehen, wohingegen dialogische Formen oder *Citizen Science* einen wesentlich geringeren Anteil haben (*Wissenschaftsrat 2021*, S. 43, Fn. 92). Die Entwicklung und Diskussion neuer Formate nicht allein der Angewandten Geschichte / Public History zu übertragen und arbeitsteilig vorzugehen, sondern das zur Aufgabe der gesamten Zunft zu machen, scheint zukunftsweisend (Rauh o. J.). Gerade auch in Zeiten, in denen eine an Vernunft orientierte Wissenschaft es schwer hat, sich gegen emotionale oder simplifizierte Äußerungen zu behaupten, bedarf es neuer Formen der Wissenschaftskommunikation und einer den (teils wissenschaftsfernen) Bürger:innen zugewandteren Form der Kommunikation.

---

5 So auch der Vorschlag des *Wissenschaftsrats* analog zu guter wissenschaftlicher Praxis „Regeln guter wissenschaftlicher und forschungsethischer Kooperationspraxis“ zu erarbeiten. (*Wissenschaftsrat 2020*, S. 46).

6 So etwa Vorschläge zur Honorargestaltung (vgl. *Historikerverband 2022*).

## Literaturverzeichnis

- Ahlheim, Klaus (2012): Die „weiße Flagge gehisst“? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In: Ahlheim, Kauls/Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Reformierung und Aufklärung. Hannover: Offizin Verlag, S. 75–92.
- Allianz der Wissenschaftsorganisationen (2020): 10-Punkte-Plan zur Wissenschaftskommunikation. [www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Presse/10\\_Punkte\\_Plan.Allianz.Wissenschaftskommunikation.pdf](http://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Presse/10_Punkte_Plan.Allianz.Wissenschaftskommunikation.pdf) (Abfrage: 20.02.2023).
- Augstein, Franziska (2009): In Deutschland regiert Dr. Pangloss. In: Süddeutsche Zeitung vom 02. 10. 2009.
- Brückweh, Kerstin (2019): Wissen über Transformation. Wohnraum und Eigentum in der langen Geschichte der „Wende“. In: Zeithistorische Forschungen, 16, H. 1, S. 19–45.
- Brückweh, Kerstin/Villinger, Clemens/Zöllner, Kathrin (Hrsg.) (2020): Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Brückweh, Kerstin et al. (2020): Der Alltäglichkeit von Rassismus, Antisemitismus und Nationalismus in der langen Geschichte der „Wende“. In: Brückweh, Kerstin/Villinger, Clemens/Zöllner, Kathrin (Hrsg.): Die lange Geschichte der „Wende“. Geschichtswissenschaft im Dialog. Berlin: Ch. Links Verlag, S. 227–250.
- Brückweh, Kerstin (2021): Der Alltag des Systemwechsels vor, während und nach 1989. In: Enders, Judith C./Kollmorgen, Raj/Kowalczyk, Ilko-Sascha (Hrsg.): Deutschland ist eins: vieles. Bilanz und Perspektiven von Transformation und Vereinigung. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag, S. 439–548.
- Brückweh, Kerstin (2023): Vom (Un)Sinn der Fußnote. Herausforderungen für Forschende in der öffentlichen Geschichtsarbeit. In: Banditt, Christopher/Jenke, Nadine/Lange, Sophie (Hrsg.): DDR im Plural. Ostdeutsche Vergangenheiten und ihre Gegenwart. Berlin: Metropol Verlag, S. 339–344.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation. [www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784\\_Grundsatzpapier\\_zur\\_Wissenschaftskommunikation.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](http://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (Abfrage: 20.02.2023).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): #FactoryWisskomm. Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation. [www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommpublication.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](http://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommpublication.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Abfrage: 20.02.2023).
- Bundesverband Hochschulkommunikation, Wissenschaft im Dialog (2016): Leitlinien zur guten Wissenschafts-PR. [www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user\\_upload/Trends\\_und\\_Themen/Dokumente/Leitlinien-gute-Wissenschafts-PR\\_final.pdf](http://www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Trends_und_Themen/Dokumente/Leitlinien-gute-Wissenschafts-PR_final.pdf) (Abfrage: 20.02.2023).
- Historikerverband (2022): Honorar-Empfehlungen des VHD für selbstständige Historiker und Historikerinnen. [www.historikerverband.de/fileadmin/user\\_upload/230203\\_Honorempfehlungen.pdf](http://www.historikerverband.de/fileadmin/user_upload/230203_Honorempfehlungen.pdf) (Abfrage: 21.02.2023).
- Köpping, Petra (2018): „Integriert doch erst mal uns! Eine Streitschrift für den Osten. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Mohnhaupt, Marie (2019): Kolonie Ost? Aspekte von „Kolonialisierung“ in Ostdeutschland seit 1990. [www.hsozkult.de/event/id/event-89268](http://www.hsozkult.de/event/id/event-89268) (Abfrage: 20.02.2023).
- Deutsche Akademie der Technikwissenschaften e. V./Union der deutschen Akademien der Wissenschaften e. V./Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V. – Nationale Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2014): Zur Gestaltung der Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und den Medien. [www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2014\\_06\\_Stellungnahme\\_WOeM.pdf](http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_06_Stellungnahme_WOeM.pdf) (Abfrage: 02.11.2023).
- Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität. Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? [www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193225/kontroversitaet-wie-weit-geht-das-kontroversitaetsgebot-fuer-die-politische-bildung/](http://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193225/kontroversitaet-wie-weit-geht-das-kontroversitaetsgebot-fuer-die-politische-bildung/) (Abfrage: 20.02.2023).

- Rauh, Cornelia (o. J.): Die „Qualitätsansprüche des Hauses“. [www.hist.uni-hannover.de/fileadmin/hist/PDF/Siemens\\_Erklaerung\\_zum\\_Nichterscheinen.pdf](http://www.hist.uni-hannover.de/fileadmin/hist/PDF/Siemens_Erklaerung_zum_Nichterscheinen.pdf) (Abfrage: 20.02.2023).
- Schröter, Anja (2020): Ein ostdeutscher Marsch durch die Institutionen? Politische Partizipation vom Spät- zum Postsozialismus. In: Werkstatt Geschichte, H. 81, S. 73–84.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft / Deutsche Forschungsgemeinschaft / Max-Planck-Gesellschaft / Hochschulrektorenkonferenz / Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren / Fraunhofer-Gesellschaft / Wissenschaftsrat / Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz / Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen „Otto von Guericke“ e. V. (1999): PUSH-Memorandum. [www.stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes/push-memorandum](http://www.stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes/push-memorandum) (Abfrage: 20.02.2023).
- Villinger, Clemens (2022): Vom ungerechten Plan zum gerechten Markt? Konsum, soziale Ungleichheit und der Systemwechsel von 1989/90. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier; Weimar. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html) (Abfrage: 20.02.2023).
- Wissenschaftsrat (2020): Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier; Berlin. [www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html](http://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html) (Abfrage: 20.02.2023).
- Wissenschaftsrat (2021): Wissenschaftskommunikation. Positionspapier; Kiel. [www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.html](http://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.html) (Abfrage: 20.02.2023).
- Zöller, Kathrin (2022): „Auch mal nach dem Rechten sehen“. Sozialwissenschaftliche und alltägliche Erklärungsmodelle rassistischer Einstellungen am Beispiel der Sächsischen Längsschnittstudie (1987 bis 1992). In: Geschichte und Gesellschaft. Themenheft: Sozialdaten als Quellen der Zeitgeschichte, 48, H. 1, S. 116–143.

## Autor:innenverzeichnis

**Jonas Brückner**, Kulturhistoriker, war Mitarbeiter im Forschungsverbund *Das umstrittene Erbe von 1989* am Historischen Seminar der Universität Freiburg und promovierte an der Universität Leipzig zu Männlichkeiten in der späten DDR.

**Kerstin Brückweh**, Historikerin, ist Professorin für Historische Stadt- und Raumforschung an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und Leiterin des Forschungsschwerpunktes „Zeitgeschichte und Archiv“ am Leibniz-Institut für Raumbezogene Sozialforschung in Erkner bei Berlin.

**Christian Ernst**, Germanist, ist DAAD-Lektor und Gastdozent an der Universidade de São Paulo.

**Jörg Ganzenmüller**, Historiker, ist Vorstandsvorsitzender Stiftung Ettersberg in Weimar und Professor für Europäischen Diktaturenvergleich an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

**Saskia Handro**, Geschichtsdidaktikerin, ist Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung an der Universität Münster.

**Greta Hartmann**, Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsverbund *Das umstrittene Erbe von 1989* am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig.

**Heike Kanter**, Soziologin mit den Arbeitsschwerpunkten Bildung und Migration, leitete zuletzt das Projekt „Ossi-Ausländer“ *unter der SED-Diktatur und in der Transformationszeit 1989/1990 – historisch-politische Jugendbildung mit migrantischen Zeitzeug\*innen* in der Trägerschaft von LAMSA e.V. (Landesnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen in Sachsen-Anhalt).

**Kathrin Klausmeier**, ist Juniorprofessorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Leipzig und beschäftigt sich in ihrer Forschung mit den Vorstellungen Jugendlicher von der DDR und Transformationszeit.

**Martin Kriemann**, Sozialarbeiter und Erziehungswissenschaftler, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

**Anna Lux**, Historikerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsverbund *Das umstrittene Erbe von 1989* am Historischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg/Br.

**Alexander Leistner**, Soziologe, verantwortet zwei Teilprojekte des BMBF-Forschungsverbundes *Das umstrittene Erbe von 1989* am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig.

**Edda Rohrbach**, Ethnologin, war wissenschaftliche Hilfskraft im BMBF-Forschungsverbund *Das umstrittene Erbe von 1989* am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig.

**Carola S. Rudnick**, Kulturwissenschaftlerin und Historikerin, ist wissenschaftliche und pädagogische Leiterin und Geschäftsführerin der „Euthanasie“-Gedenkstätte Lüneburg.

**Carsten Schneider** (SPD) ist Staatsminister beim Bundeskanzler und Beauftragter der Bundesregierung für Ostdeutschland. Er vertritt den Wahlkreis Erfurt – Weimar – Weimarer Land II als direkt gewählter Abgeordneter und gehört dem Deutschen Bundestag seit 1998 an.

**Christina Schwarz**, Kulturwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsverbund *Das umstrittene Erbe von 1989* am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig.