

LaG - Magazin

Lernen mit Sachquellen.

Dokumentation einer

interdisziplinären Tagung

31. Januar 2018



Stiftung
niedersächsische
Gedenkstätten

ba•Wolfenbüttel

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion:

Lernen mit Sachquellen in Museen und Gedenkstätten. Fragen und Antworten einer interdisziplinären Tagung.....5

Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt?.....8

Lernen am Objekt. Die Ausstellung „Schule im Nationalsozialismus“.....12

Die „Objektbegegnung“ als leiblich-sinnlicher Appell. Eine Analyse zur Rezeptionsweise einer Ritterrüstung und ihre Relevanz für die museumspädagogische Praxis.....16

Landesgeschichte in Objekten. Vermittlungsprogramme von österreichischen Landesmuseen aus geschichtsdidaktischer Perspektive.....21

Sachquellen in der Sammlung der Gedenkstätte Bergen-Belsen und die Tablet Application.....26

Resümees der Tagung „Lernen mit Sachquellen aus museums- und gedenkstättenpädagogischer Sicht“29

Liebe Leserinnen und Leser,

wir begrüßen Sie herzlich zum ersten LaG-Magazin im neuen Jahr. Für 2018 haben wir bereits verschiedene interessante Themen für das Magazin in Vorbereitung. Die aktuelle Ausgabe dokumentiert ausgewählte Beiträge der Tagung „Lernen mit Sachquellen“, die vom 20.- 22. November 2017 in Celle stattfand. Die Veranstaltung wurde in Kooperation der Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten mit der Bundesakademie für kulturelle Bildung und der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien ausgerichtet.

Jens-Christian Wagner führt mit seinem Essay in das Magazin ein. Dabei greift er die relevanten Themenkomplexe der Tagung auf. Zentral erscheint dabei nicht nur für NS-Gedenkstätten die Diskussion darum, welche Relikte es zu erhalten gilt und wie den Besucher_innen stärker ihr gesellschaftsgeschichtlicher Kontext erschlossen werden kann.

Dietmar von Reeken konstatiert eine Zurückhaltung beim Einsatz von Sachquellen im Unterricht. Sein Essay ist ein begründetes Plädoyer für eine stärkere Nutzung des geschichtsdidaktischen Potentials dieser Quellengattung.

Das Lernpotential einer Ausstellung zu „Schule im Nationalsozialismus“ mit einem

angegliederten Lernlabor, bei dem Schüler_innen als Mitkurator_innen beteiligt waren, zeigt *Udo Andraschke* auf.

Obwohl den ausgestellten Objekten in Museen anhand der Begriffe Aura und Authentizität ein besonderes Potential zugeschrieben wird, stellt die Untersuchung des Verhältnisses von Besucher_in zu Objekt eine Forschungslücke dar. *Hannah Röttele* hat am Beispiel einer Ritterrüstung eine solche „Objektbegegnung“ untersucht.

Andrea Brait stellt Ergebnisse des geschichtsdidaktischen Forschungsprojekts „Historisches Lernen zwischen Schule und Museum“ vor. Im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit wurden neun österreichische Landesmuseen im Hinblick auf schulgerechte Angebote untersucht.

Um für Besucher_innen einen besseren Eindruck der ehemaligen Lagerstruktur vermitteln zu können, wurde in der KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen eine Tablet Application entwickelt. *Stephanie Billib* geht auf die inhaltlichen Überlegungen und Potentiale der Anwendung ein.

Anka Bolduan und *Gottfried Köbler* haben während der Tagung „Lernen mit Sachquellen“ die Aufgabe übernommen, die Veranstaltung zu kommentieren. Entsprechend dem Tagungskonzept stammen ihre Perspektiven aus der Museums- und der Ge-

denkstättenpädagogik.

Wir bedanken uns bei allen Autor_innen, die ihre Vorträge und Workshopbeiträge für diese Magazinausgabe in Textform gebracht haben. Ein besonderer Dank gebührt auch der Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten für die angenehme Zusammenarbeit und nicht zuletzt für die Förderung des Magazins.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 28. Februar 2018.

Ihre LaG-Redaktion

Lernen mit Sachquellen in Museen und Gedenkstätten. Fragen und Antworten einer interdisziplinären Tagung

Von Jens-Christian Wagner

Die Vermittlung von Geschichtsbewusstsein im Sinne einer kritischen und quellengetriebenen Auseinandersetzung mit der Geschichte ist unbestreitbar ein grundlegendes Ziel der Geschichtsdidaktik. Eine wichtige Rolle spielen dabei in der „public history“, aber auch im schulischen Unterricht und in der universitären Ausbildung Museen sowie Gedenk- und Dokumentationsstätten an historischen Orten. Hier wird Sachquellen – Originalobjekten, Denkmalen, Gebäuden oder Relikten davon – oftmals eine wichtige Rolle in der Vermittlungsarbeit zugeschrieben. Doch braucht man diese wirklich? Bietet das Lernen in Museen und Gedenkstätten (vor allem solchen an historischen Orten) gegenüber anderen Formen der Geschichtsaneignung, etwa durch Unterricht, Filme, Bücher, Internet, Theater, Kunst, transgenerationellen Dialog etc., wirklich einen Mehrwert? Inwieweit hilft das Lernen anhand und mit Sachquellen überhaupt bei der Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins?

Diese Fragen bildeten den Hintergrund einer Tagung zum Thema „Lernen mit Sachquellen“, die im November 2017 Gedenkstättenmitarbeitende mit Expert_innen aus dem Bereich der Museumskunde und -didaktik, der Geschichtswissenschaft und der Archäologie in Celle zusammenführte. Ganz

bewusst sollten dabei die beiden Sphären der Gedenkstätten und der (historischen) Museen zusammengeführt werden – insbesondere vor dem Hintergrund, dass beide viel zu wenig miteinander in Dialog treten und von den jeweiligen Erfahrungen profitieren.

Sowohl in den Museen als auch in den Gedenkstätten wurden in den vergangenen 20 Jahren fundierte didaktische Konzepte mit differenzierten Formaten zum Lernen mit Sachquellen entwickelt. Bisweilen wurden diese in ihrer Nachhaltigkeit und Sinnhaftigkeit jedoch nicht ernsthaft wissenschaftlich geprüft oder werden trotz fehlender positiver Erfahrungen weitergeführt. Im Rahmen von Werkstattberichten aus Gedenkstätten und Museen wurden während der Tagung etablierte und neue Bildungsformate vorgestellt und hinterfragt – auch vor dem Hintergrund, dass sich Methoden und Inhalte historischen Lernens im digitalen Zeitalter stark geändert haben. Dabei wurde deutlich, dass das Lernen an und mit Sachquellen, die eine haptische und/oder auratische Anmutung haben, angesichts der digitalen Gewohnheiten insbesondere junger Menschen eine ganz neuen Wert erhalten: Für Jugendliche, die kaum noch etwas anderes kennen, als ihre Informationen über das Smartphone wischend abzurufen, bieten die klassischen analogen Zugänge zur Geschichte mittels musealer, realer Dinge, die sie im Idealfall auch anfassen können, einen geradezu exotischen Reiz.

Im Mittelpunkt der didaktisch ausgerichteten Tagung stand die Frage nach den

Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens mit Sachquellen, hier vor allem verstanden als museale Objekte und bauliche Relikte an historischen Orten: Wie können die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften Haptik, Ästhetik, Aura, Authentizität und Emotionalität den Prozess der Geschichtsa-neignung unterstützen? Was können diese Zeugnisse erzählen, was nicht auch andere Quellen erzählen? Wieviel Offenheit und Multiperspektivität erlauben Sachquellen an (KZ-)Gedenkstätten? Welche Rolle spielen historische Räume und bauliche Strukturen?

Deutlich wurde während der Tagung, wie fruchtbar der interdisziplinäre Austausch zwischen der Welt der Gedenkstätten und der der Museen ist. Im Austausch können beide Seiten viel voneinander lernen. Allerdings wurden auch Unterschiede deutlich, insbesondere beim Blick auf die Funktion der in Ausstellungen und im Freigelände präsentierten Objekte: Sehr viel stärker als in den Museen sind Objekte in den Gedenkstätten, die die Geschichte von Verbrechen und ihren Opfern erzählen, nicht nur Anschauungsobjekte und historische Quellen, sondern auch Beweismittel. Aus diesem Grund haben sich in den Gedenkstätten das Prinzip der Spurensuche bzw. Spurensicherung durchgesetzt. Dieses beinhaltet ein Rekonstruktionsverbot – schließlich käme (hoffentlich) auch kein Kriminalpolizist an einem Tatort auf die Idee, Beweise nachzubilden.

Grundsätzlich ist diese Funktionszuweisung an die Objekte und Relikte in den Gedenk-

stätten nach wie vor richtig. Es sind aber auch Zweifel an manchen Auswüchsen angebracht: Zum einen werden aus Relikten bisweilen Reliquien mit starker sakraler Aufladung. Zum anderen hat sich mancherorts ein gewisser Objekt-, Orts- und Reliktpositivismus breitgemacht. Das dokumentierende Prinzip, das sich in den 1990er Jahren in bewusster Abgrenzung zu den früheren ideologisierenden Ausstellungen in DDR-Zeiten in vielen Gedenkstätten durchsetzte, wurde bisweilen derart überzogen, dass erstens Ausstellungsbesucher_innen von einer kaum zu überblickenden Dokumenten- und Objektfülle, die nicht eingeordnet und kommentiert wird, schlicht überfordert sind, und dass zweitens manchen eigentlich banalen Relikten fast schon ein Fetischcharakter zugesprochen wird. (vgl. ausführlicher Wagner: 2018)

Nötig ist es also, konsequent den Nutzen für die Bildungsarbeit zu hinterfragen und zu hierarchisieren, welche Relikte prioritär erhalten werden sollen. Zudem müssen die Sachquellen in den Gedenkstätten stärker gesellschaftsgeschichtlich kontextualisiert werden: Ausstellungsbesucher_innen muss aktiv dabei geholfen werden, die Botschaft der Sachquellen zu entschlüsseln.

Die Entscheidung, welche baulichen Relikte erhalten bleiben müssen und was verzichtbar ist, müssen Historiker_innen, Denkmalpfleger_innen und Gedenkstättenpädagog_innen gemeinsam fällen, denn es geht hier nicht um einen instrumentellen Blick (erhalten bleibt nur, was meinem Narrativ nutzt), sondern um eine Herangehensweise,

die Didaktik und Hermeneutik ernst nimmt: Erhalten bleiben Quellen, die erklärend entschlüsselt werden müssen – und das im festen Bewusstsein, dass unsere heutige Perspektive in zwanzig Jahren schon wieder überholt sein kann.

Literatur

Jens-Christian Wagner, NS-Gesellschafts-verbrechen in der Gedenkstättenarbeit, in: Detlef Schmiechen-Ackermann u.a. (Hg.), Der Ort der ‚Volksgemeinschaft‘ in der deutschen Gesellschaftsgeschichte, Paderborn 2018, S. 421-437, hier S. 430 ff., sowie ders., Mut zum Verlust – ein Plädoyer gegen den Fetisch der Relikte, in: Thomas Kersting u.a. (Hg.), Archäologie und Gedächtnis. NS-Lagerstandorte erforschen – bewahren – vermitteln, Petersberg 2016, S. 169-171.

Über den Autor:

Der Historiker Dr. Jens-Christian Wagner ist seit 2014 leitet als Geschäftsführer die Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten. Zuvor leitete er von 2001 bis 2014 die KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora.

Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unter- schätzt?

Von Dietmar von Reeken

Wohl kaum eine historische Quellengattung ist vielen Menschen so vertraut wie die Sachquelle: Alte Häuser, Kirchen, Brücken, Fabriken usw. begegnen uns fast täglich, wenn wir uns in Stadt und Land bewegen; Denkmäler in unterschiedlichen Formen prägen unseren Stadtraum, Friedhöfe sind nicht nur Orte der Trauer, sondern auch der Erinnerung; Museen mit zahlreichen Objekten finden sich in fast allen größeren und kleineren Städten; im Urlaub besuchen wir Burgen, Schlösser, Kathedralen usw. Sie alle bieten uns Chancen der Begegnung mit Vergangenen. Umso unverständlicher ist es, dass Sachquellen im Geschichtsunterricht kaum eine Rolle spielen. Der folgende Beitrag versteht sich als Plädoyer, Sachquellen und deren Potenzial verstärkt in historischen Lernprozessen zu nutzen.

Auch wenn keine exakten empirischen Untersuchungen vorliegen, ist der bescheidene Stellenwert der Sachquelle im Unterricht wohl kaum zu leugnen. Der Schwerpunkt der Arbeit im Geschichtsunterricht liegt in dem Umgang mit schriftlichen Quellen und Darstellungen (vor allem über das Schulbuch). Daneben werden auch Bilder, Karten und vereinzelt auch Filme oder die Neuen Medien genutzt. Die Sachquelle findet nur ganz selten Eingang in das Klassenzimmer – woran könnte das liegen? Hierfür gibt es mehrere Gründe: Zum einen zwingen viele

Sachquellen dazu, den Unterricht im Klassenzimmer zu verlassen, weil sie sich an ihrem originalen Ort oder in einer spezifischen Institution befinden: Denkmäler und Bauwerke im Stadtraum, viele Gegenstände darüber hinaus in Museen und Gedenkstätten. Sachquellen hier aufzusuchen, ist also immer mit einem besonderen Aufwand verbunden. Sachquellen auch innerhalb der Schule zu benutzen, wäre zwar eine Möglichkeit – aber hier stellt sich die Frage, wie man an solche Quellen kommt, denn sie sind nicht in gedruckten Quellensammlungen zu finden oder aus dem Internet herunterzuladen wie Texte oder Bilder. Immerhin haben viele Museen auf diese Situation reagiert und bieten die Ausleihe von sogenannten „Museumskoffern“ mit originalen oder nachgebildeten Gegenständen an. Und schließlich fühlen sich viele Lehrkräfte eher unsicher im Umgang mit dieser Quellensorte: Gegenstände spielen in der Lehrerbildung keine große Rolle, und eine wissenschaftlich angemessene unterrichtliche Behandlung ist schwieriger als bei Texten bzw. Bildern, wo entsprechende Einordnungen und Interpretationen meist bereits vorliegen.

Diese Situation wäre unproblematisch, wenn Sachquellen nichts Besonderes zu bieten hätten – dann könnte man zumindest im Geschichtsunterricht, anders als in Museen und Gedenkstätten, auf sie verzichten. Aber ist dies so? Ein Beispiel soll dazu dienen, das Gegenteil zu zeigen:

Schüler_innen im Umgang mit Sachquellen

Vor einigen Jahren haben Forscher_innen eine Unterrichtsstunde in der 10. Klasse eines Gymnasiums auf Video aufgenommen (Martens/Asbrand/Spieß 2015). Dabei beobachteten sie u.a., wie die Schüler_innen in Gruppen mit mehreren Sachquellen, insbesondere Lebensmittelmarken aus der Nachkriegszeit, umgingen. Besonders auffällig war, dass die Schüler_innen sich zwanzig Minuten sehr intensiv und eigenständig mit dem Material beschäftigten: Sie behandelten die Objekte vorsichtig, stellten Vermutungen über ihre frühere Funktion und Bedeutung für die Menschen an, entwickelten Fragen, bezogen ihr Vorwissen ein und diskutierten über die historische Einordnung und Deutung – also alles das, was sich Lehrer_innen und Didaktiker_innen von historischen Lernprozessen wünschen. Begünstigt durch eine offene Unterrichtsgestaltung, bei der auch Suchbewegungen, Irr- und Umwege in den Gesprächen erlaubt waren, haben die Forscher hier, auch im Vergleich zum Umgang der Schüler_innen mit Text- oder Bildquellen, eine „besondere Qualität“ des historischen Erkenntnisprozesses festgestellt (ebd., S. 60).

Geschichtsdidaktische Potenziale von Sachquellen

Ob das Unterrichtsbeispiel verallgemeinerbar ist, wissen wir zwar nicht; es fehlen noch Forschungen hierzu. Die geschilderte Szene deutet aber das erhebliche Potenzial von Sachquellen für historische Lernprozesse an.

Die Forschungsliteratur betont denn auch eine Reihe von Besonderheiten und Vorteilen, die für die Arbeit mit Sachquellen sprechen (vgl. Reeken 2014, Heese 2007):

1. An erster Stelle steht ihre Materialität und Dreidimensionalität: Sachquellen regen dazu an, sie zu berühren, sie in die Hand zu nehmen, ihre Beschaffenheit zu untersuchen und ihre Funktionen handelnd auszuprobieren. Sie bieten also gegenüber dem sonstigen Schulbuch- und Arbeitsblattunterricht zusätzliche Wahrnehmungsmöglichkeiten, die das Nachdenken über vergangene menschliche Lebenswelten und deren Hintergründe anregen. Bei großen Objekten, die vor Ort in Augenschein genommen werden, kommen noch weitere Zugänge hinzu: Ein alte Kirche kann ich auch umschreiten und aus allen Richtungen betrachten, ich kann sie betreten, ihre Ausmaße durch das Gehen und Schauen erfassen, kann die Atmosphäre spüren, gedämpfte oder hallende Geräusche hören, Gerüche wahrnehmen usw. Gegenstände ermöglichen daher auch sinnliche Erfahrungen und befördern ästhetische Zugänge beim historischen Lernen.

2. Sachquellen sind in der Regel authentische historische Objekte, das heißt, dass sie unmittelbar aus der Vergangenheit stammen. Während Schüler_innen sich ansonsten im Wesentlichen mit Quellen aus zweiter Hand beschäftigen, indem sie z. B. Texte lesen und interpretieren, die bereits vielfach abgeschrieben, gedruckt und gedeutet wurden, erhalten sie hier einen un-

mittelbareren Zugang zur Vergangenheit. Natürlich bedürfen auch diese Quellen der Einordnung, der Quellenkritik und Quelleninterpretation wie andere Quellen auch.

3. In der Regel sind Sachquellen – außer in Museen und Gedenkstätten – nicht bereits entschlüsselt, so dass sich Schüler_innen, aber auch z. T. die Lehrkräfte häufig in einer offeneren Forschungssituation befinden und herausfinden müssen, worum es sich jeweils handelt und welche Bedeutung das jeweilige Objekt für die früheren Menschen hatte. Diese Forschungssituation kann Neugier und Interesse an Geschichte fördern, sie macht allerdings die unterrichtlichen Prozesse auch weniger planbar.

4. Auch in der Geschichtswissenschaft spielen Sachquellen eine wichtige Rolle, insbesondere bei der Untersuchung von Völkern, Kulturen oder sozialen Gruppen, die wenig oder gar keine schriftlichen Zeugnisse hinterlassen haben, oder bei Themen wie z. B. der Alltagsgeschichte, über die wenig aufgeschrieben wurde. Hier liefern Sachquellen, häufig durch Ausgrabungen gewonnen, wichtige historische Erkenntnisse. Da der Geschichtsunterricht die Aufgabe hat, Schüler_innen zu vermitteln, wie unser Wissen über die Vergangenheit überhaupt zustande kommt, muss daher auch diese Quellengattung im Unterricht behandelt werden; die Geschichtsdidaktik spricht hier vom Erwerb von Gattungs- und Interpretationskompetenz, die sich immer auf den Umgang mit bestimmten Quellengattungen und deren jeweiligen Erkenntniswert richtet (vgl. Pandel 2013, S. 235-237).

5. Schließlich sind historische Gegenstände, viel stärker als Texte, ein Teil unserer alltäglichen Lebenswelt, Teil der lokalen Geschichtskultur. Dies gilt für die offensichtlich alten Großobjekte wie Kirchen und Burgen genauso wie beispielsweise für häufig in Vergessenheit geratene Denkmäler (Reeken 2008) oder für Straßenschilder mit Namen von Personen, an die hier ehrend erinnert wird. Gerade letztere waren in den letzten Jahren Sachquellen, über die an vielen Orten heftig gestritten wurde (Reeken 2018). Geschichtsunterricht sollte Schüler_innen dabei helfen, die Anwesenheit von Vergangenheit in ihrer lokalen Gegenwart zu verstehen (Reeken 2004) – und hierbei können Sachquellen eine wichtige Rolle spielen.

Natürlich gelten alle diese Vorteile nicht für jedes einzelne Objekt – und natürlich würde der Abwechslungs- und Neuigkeitseffekt, der in dem erwähnten Beispiel sicher auch zu der intensiven Beschäftigung der Schüler_innen mit dem Objekt beigetragen hat, verschwinden, wenn Sachquellen häufiger im Unterricht genutzt würden. Und auch wenn es bislang wenig Forschungen gibt, die die Wirkungen des Umgangs mit Sachquellen auf das historische Interesse, vor allem aber das historische Denken von Schüler_innen ermittelt hätten: Die Vorteile sind dennoch unbestreitbar. Angesichts der oben genannten Schwierigkeiten des Einsatzes von Sachquellen wäre allerdings dreierlei erforderlich, um die Vorteile nutzen zu können: Eine größere Offenheit für diese Quellengattung bei Lehrkräften selbst und in der Lehrerbildung, eine Unterrichtsgestal-

tung, die Zeit für einen intensiven Umgang mit Sachquellen bereit hält und Suchbewegungen sowie Um- und Irrwege, also Prinzipien forschend-entdeckenden Lernens, ermöglicht, und schließlich eine inhaltliche Entschlackung des Unterrichts, die Freiräume ermöglicht, um Besuche in Museen und Gedenkstätten und eine Erkundung des geschichtsgesättigten städtischen Raumes möglich zu machen.

Literatur

Heese, Thorsten: Vergangenheit „begreifen“. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007.

Martens, Matthias, Asbrand, Barbara, Spieß, Christian: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4, 2015, S. 48-65.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013.

Reeken, Dietmar von: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht - Begründungen und Perspektiven, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 55, 2004, S. 233-240.

Reeken, Dietmar von: „Das Auffallendste ist nämlich, dass man sie nicht bemerkt. Denkmäler als gegenständliche Quellen des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte lernen 121, 2008, S. 2-11.

Reeken, Dietmar von: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen, in: Hilke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxis-

handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Neuauflage Berlin 2014, S. 144-157.

Reeken, Dietmar von: Heyl, Hindenburg, Hinrichs. Oldenburger Konflikte um Straßennamen zwischen Vergangenheitsdeutung, Wissenschaft und Politik, in: Matthias Frese, Marcus Weidner (Hrsg.): Verhandelte Erinnerungen. Der Umgang mit Ehrungen, Denkmälern und Gedenkorten nach 1945, Paderborn 2018, S. 291-317.

Über den Autor:

Prof. Dr. Dietmar von Reeken ist seit 2004 Professor für Geschichtsdidaktik mit den Schwerpunkten Geschichtsunterricht und Geschichtskultur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Lernen am Objekt. Die Ausstellung „Schule im Nationalsozialismus“

Von Udo Andraschke

Eine Lehrtafel zur Rassenkunde, ein von zahlreichen Verehrern beschriebener Tanzteefächer und das Tagebuch eines jugendlichen Flakhelfers, der seine Vokabeln nicht am Schreibtisch, sondern neben dem Geschütz studiert. Drei Objekte einer Ausstellung, mit der das Schulmuseum Nürnberg, eine gemeinsame Einrichtung von Stadt und Universität, unlängst an die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur erinnert hat. Ein wesentlicher Antrieb des Vorhabens war dabei die Frage, wie man die Zeit des Nationalsozialismus insbesondere einem jungen Publikum näherbringen kann: Welche Fragen stellen Jugendliche heute, 70 Jahre danach, an den Holocaust? Auf welche Weise und mit welchen Mitteln können Museen heute von der Zeit des Nationalsozialismus erzählen, um deren Bedeutung verständlich zu machen?

Ausstellung und Lernlabor

Die Ausstellung „Schule im Nationalsozialismus“ verband hierzu eine eher „klassische“ Ausstellungseinheit mit einem Lernlabor. Während die eine Abteilung mit ihren zu Vitrinen umfunktionierten, historischen Schulschränken mehr überblickshaft in die Themen der Ausstellung einführte, diente der Lernlaborbereich mit seinem explorativen Ansatz der inhaltlichen Vertiefung. Jede seiner insgesamt 18, in moderner Gestaltung gehaltenen Lernstationen verfügte

über eine Eckbank und einen Tisch, auf dem drei bis vier Exponate präsentiert wurden, die es mit Hilfe weiterer Materialien und Recherchehilfen selbsttätig und nach eigenen Interessen zu erkunden galt. Zwei Kabineträume boten schließlich zum Ende des Ausstellungsbesuchs die Möglichkeit zum moderierten Austausch.

Ausgangspunkt und Grundlage der Ausstellung waren die Objektbestände der Schulgeschichtlichen Sammlung der Universität Erlangen-Nürnberg, etwa historische Schulbücher und Lehrtafeln, Aufsätze, Briefe, Tagebücher, Fotografien oder damalige Lehrmittel wie Gasmasken oder Übungshandgranaten. In einer ersten Ausstellungsabteilung wurden wesentliche Elemente des Nationalsozialismus – etwa Nationalismus, Führerprinzip und Volksgemeinschaft – vorgestellt, in einer zweiten die Reaktionen von Schüler_innen und Lehrkräften darauf: Begeisterung, Mitläufertum, aber auch Ablehnung und Widerstand. Die dritte Abteilung zeigte schließlich den Schulalltag in Zeiten des Krieges, den Kriegseinsatz von Schülern, die Kinderlandverschickung und die Folgen des Bombenkrieges.

Die Ausstellung lief zuerst im Nürnberger Museum Industriekultur, hatte dann ein Gastspiel an der Pädagogischen Hochschule in Luzern und war zuletzt im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände zu sehen. Die Konzeption und Umsetzung lagen beim Schulmuseum und der Zentralkustodie der Universität Erlangen-Nürnberg. Die Stuttgarter Gestalteragentur space4 begleitete das Vorhaben eng. An der fast drei Jah-

re währenden Planung und Umsetzung von Ausstellung und Lernlabor waren aber auch maßgeblich und von Beginn an Schüler_innen beteiligt. Koordiniert durch das Schulmuseum trafen ausgewählte Gruppen von drei Mittelschulen und einem Gymnasium aus der Region eine erste Auswahl der historischen Objekte aus dem umfangreichen Fundus der Schulgeschichtlichen Sammlung. Die für die Ausstellung in Frage kommenden Gegenstände wurden hierzu von den jugendlichen Mitkurator_innen genau in den Blick genommen, befragt, beschrieben und gedeutet. In Seminaren mit Lehramtsstudierenden entstanden sodann aus den ausgesuchten Sammlungsgegenständen erste Prototypen objektbasierter Lernarrangements, die wiederum von Schüler_innen getestet wurden. Wieder andere Schülergruppen planten die beiden Austauschräume und produzierten für eine ganze Reihe von Themen Hörstationen.

Die Ausstellung als Versuchsanordnung

Die Entwicklung der Ausstellung war so gesehen von Grund auf als gemeinsames Unterfangen angelegt. Ziel war dabei nicht der passive Wissenserwerb der daran teilnehmenden Schüler_innen, sondern der Versuch eigenständiges Denken, Experimentierfreude und eine möglichst gemeinsame Wissensproduktion anzuregen. Vermittlung wurde hier von Beginn an als wechselseitiger Prozess verstanden. Schon die ersten Prototypen und improvisierten Lernlabore waren als Denk- und Diskussionsangebote zwischen Schüler_innen, Lehrkräften und

Kuratoren angelegt und somit weit mehr als eine schlichte Verlängerung der Schulbank. Hier sollten Ideen und Konzepte gemeinsam erarbeitet, kommentiert, in Frage gestellt und durchaus auch verworfen werden. Hier sollten Objekte untersucht und kritisch danach befragt werden, ob sie als Ausstellungsstücke überhaupt geeignet sind, hier wurden Objektarrangements und kleinere Ausstellungseinheiten geplant und probeweise aufgebaut. Die ersten Lernlabore wurden auf diese Weise zu Versuchsaufbauten und Testlandschaften, die beiden Seiten – Schüler_innen wie Kuratoren - erheblichen Kompetenzzuwachs bescherten. Die Idee zu solchen Lernstationen bzw. Lernlaboren entstand aus der überaus positiven Erfahrung mit historischen Schüler-Workshops und mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstätten, die das Schulmuseum bereits seit einigen Jahren veranstaltet.

Aber auch der Lernlaborbereich der fertigen Ausstellung war als Versuchsanordnung und offenes, möglichst dicht an den Objekten ausgelegtes Lernarrangement gedacht. Ein sozialer Raum, in dem die mitunter laut denkenden und diskutierenden Besucher_innen nicht wie so oft im Museum als störend betrachtet wurden, sondern als wesentlicher Teil der Ausstellung und des Ausstellungsgeschehens. Eine museumspädagogische Begleitung unterstützte die Schüler_innen bei ihren Gesprächen auf Anfrage, hielt sich aber sonst im Hintergrund. In einer moderierten Diskussion am Ende des Ausstellungsbesuches konnten die Schüler_innen schließlich noch einmal

Fragen stellen, Eindrücke austauschen und nicht zuletzt das Gesehene auf ihre eigene Gegenwart beziehen.

Dabei zeigte sich zweierlei: Bei den meisten jugendlichen Besucher_innen wussten die historischen Objekte Neugierde und Nachfrage auszulösen und dadurch in besonderer Weise zu Recherche und Reflexion zu ermuntern. Das Thema Schule tat ein Übriges, um die Jugendlichen für die Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Diktatur zu interessieren. Der Vergleich mit der eigenen Lebenswelt, dem eigenen Schulalltag, drängte sich förmlich auf. Im Unterschied zu anderen Ausstellungsbesuchen brachten die jugendlichen Besucher_innen hier bereits Kompetenz mit und müssen sie nicht erst erwerben. Über Schule, über Unterrichtsmethoden, über Klassengemeinschaft, über Lehrkräfte und Leistungsdruck können alle etwas sagen.

Die Ausstellung als Forschungsgegenstand

Den Kuratoren bot die Ausstellung die seltene Gelegenheit, der Frage nach den Bedingungen und Voraussetzungen, den Möglichkeiten und Grenzen des (historischen) Lernens im Museum und am Objekt einmal genauer nachzugehen. Welche Geschichte wird hier in Szene gesetzt? Welche Bedeutung kommt dabei den gezeigten Objekten zu und welchen Stellenwert haben Originale dabei? Welche Rolle spielen etwa Materialität oder die in museologischen und museumspädagogischen Diskussionen immer wieder verhandelten Begriffe Aura

und Authentizität? Wie geht man mit dem Reizwert von Objekten und ihrer Mehrdeutigkeit als dingliche Zeichen um? Wie sehen die Aneignungsformen der Besucherinnen und Besucher eigentlich aus? Welche Rolle kommt ihnen im Zusammenspiel von Objekten, Texten und Raum zu? Welche Lernprozesse werden in Gang gesetzt? Gefragt wurde damit nach den Funktionsweisen der Ausstellung und ihrer einzelnen Elemente, aber auch nach den möglichen Ableitungen, die sich daraus für eine Didaktik des ästhetischen und gegenständlichen Lernens ergeben. Um derlei Fragen zu beantworten, wurde die Ausstellung von Beginn an wissenschaftlich begleitet. In einem gemeinsamen Projekt des Schulmuseums und des „Zentrums Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen Luzern“ wurden über 50 daran beteiligte Schulklassen beobachtet, gefilmt und ausführlich befragt. Rund 780 den Ausstellungsbesuch resümierende Texte sowie mehrstündige Filmaufnahmen sind auf diese Weise entstanden und wurden im Nachgang zur Ausstellung analysiert. Das Kunst- und Kulturpädagogische Zentrum der Stadt Nürnberg führte während der Laufzeit im Dokumentationszentrum weitere Befragungen bei nochmals fast 700 Schüler_innen und über 100 Lehrkräften durch und ein wissenschaftlicher Workshop versuchte sich insbesondere den Lernlaboren noch einmal aus Sicht der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, der Lernpsychologie, der Museologie und Museumspädagogik sowie der Holocaust Education zu nähern. Die Ausstellung wurde somit

selbst zum Forschungsgegenstand. Erste Auswertungen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Erhebungen belegen eine hohe Aufmerksamkeit und ein intensives Lernen der Schüler_innen. Beides lässt sich wesentlich auf das offene, zum konzentrierten Verweilen und gleichermaßen zum Dialog einladende Setting der Lernstationen sowie auf den Einsatz der Objekte „als Ankerpunkte des Lernszenarios“ (Peter Gautschi) zurückführen. Die beiden Studien unterstreichen damit einmal mehr die immensen Möglichkeiten des Lernortes Museum sowie das didaktische Potential der dort gezeigten Dinge.

Über den Autor:

Udo Andraschke arbeitet als Sammlungsbeauftragter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Er war unter anderem 2015 Konzeption und kuratorische Begleitung der Kunstausstellung Die Poesie der Dinge im Stadtmuseum Erlangen (gemeinsam mit Isi Kunath) und 2014/15 für Konzeption und kuratorische Begleitung der Ausstellung Schule im Nationalsozialismus mit einem Lernlabor für Jugendliche im Schulmuseum Nürnberg (gemeinsam mit dem Schulmuseum Nürnberg), ab 2016 im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände Nürnberg, zuständig.

Die „Objektbegegnung“ als leiblich-sinnlicher Appell. Eine Analyse zur Rezeptionsweise einer Ritterrüstung und ihre Relevanz für die museumspädagogische Praxis

Von Hannah Röttle

In der geschichtsdidaktischen und museumspädagogischen Literatur wird der Auseinandersetzung mit Objekten im Museum in der Regel ein besonderes Potential zugeschrieben: Objekte seien anschaulich, authentisch, besäßen eine Aura, müssten darüber hinaus aber auch als historische Quelle de- und rekontextualisiert werden, damit historisches Lernen überhaupt stattfinden kann. Gleichzeitig wurde schon früh darauf hingewiesen, dass dieser Argumentation ein Missverständnis zugrunde liegt, da Anschaulichkeit, Aura und Authentizität nicht per se als Eigenschaften von Objekten vorausgesetzt werden können: Der Kulturpädagoge Jochen Boberg bemerkte bereits in der Debatte „Lernort contra Musentempel“, dass es vom Betrachtenden abhängig ist, ob Objekte auch angeschaut werden (vgl. Boberg 1976: 77) und der Geschichtsdidaktiker Kurt Fina wies darauf hin, dass aus geschichtsdidaktischer Perspektive eigentlich nicht die Objekte im Zentrum der Betrachtung stehen dürften, sondern vielmehr die „Objektbegegnung“ entscheidend sei – also das, was zwischen Mensch und Objekt passiert (vgl. Fina 1979: 30). Empirische Studien, die in den Blick nehmen, was zwischen Mensch und Objekt passiert, sind bislang jedoch nicht bekannt. Diese wären jedoch

notwendig, um mehr über das tatsächliche Potential zu erfahren, das in der Auseinandersetzung mit Objekten liegt.

Die „Objektbegegnung“ als empirischer Untersuchungsgegenstand

Das Fehlen empirischer Studien, in denen „Objektbegegnungen“ in den Blick genommen werden, war Ausgangspunkt für die Wahl meines Untersuchungsgegenstands, das einen exemplarischen Charakter besitzt: Schüler_innen der siebten Klasse wurden bei einem museumspädagogisch betreuten Besuch in einer Ausstellung zum Thema „Stadt im Mittelalter“ per Videokamera aufgezeichnet. Die Forschungsfragen, denen dabei nachgegangen wurde, waren: Wie verhalten sich Schüler_innen während ihres Museumsbesuchs und welche Relevanz kann der „Objektbegegnung“ dabei zugeschrieben werden. Von besonderem Interesse war darüber hinaus, die „Objektbegegnungen“ genauer in den Blick zu nehmen, und die Rezeptionsweise der Schüler_innen zu beschreiben. Das passierte auf der Grundlage des beobachtbaren Ausdruckshandelns der Schüler_innen (z.B. Sprechakte, Bewegungen, Gesten, Mimik), mit dem diese den Objekten gegenübertraten. Ziel dieses Vorgehens war, Potentiale herauszuarbeiten, die sich in der Auseinandersetzung mit Objekten ergeben, um davon ausgehend Rückschlüsse auf die museumspädagogische Praxis ziehen zu können.

Ergebnisse

Eine Auswertung der Daten, die nach einer sozialwissenschaftlich phänomenologischen

Analyse erfolgte, ergab, dass Objekte von den Schüler_innen relativ selten und in der Regel nur kurz in den Blick genommen wurden. „Objektbegegnungen“, die beobachtet werden konnten, fanden dabei immer unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Bedingungen statt. Die räumlichen Bedingungen setzen voraus, dass der Blick auf das Objekt freigegeben ist. Was sich eigentlich selbstverständlich anhört, kann bei einer großen Gruppe wie der Schulklasse nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden: Häufiger ist zu beobachten, dass sich die Schüler_innen gegenseitig den Blick verstellen oder die Objekte, die zur Vermittlung ausgewählt wurden, zu klein sind, um von allen Schüler_innen in den Blick genommen zu werden. Die zeitlichen Bedingungen verlangen, dass alle Aufmerksamkeitskräfte der Schüler_innen auf die „Objektwahrnehmung“ ausgerichtet sind, ergo die „Objektbegegnung“ eine „Eigenzeit“ besitzt. In vielen Fällen steht die „Objektbegegnung“ dabei in Konkurrenz mit anderen äußeren Einflussfaktoren, welche die Aufmerksamkeitskräfte der Schüler_innen binden: So etwa auch Arbeitsaufträge, die von den Schüler_innen im Rahmen des museumspädagogischen Programms bearbeitet werden sollen und vor bestimmten Vitrinen angesiedelt sind, aber nicht auf das Objekt, sondern auf bestimmte Inhalte zielen, die mit dem Thema des Objekts verknüpft werden. In diesen Fällen geht der Blick der Schüler_innen nicht auf das Objekt, sondern die Aufgabenstellung wird mit Hilfe der Ausstellungsplakette oder im Stegreif beantwortet. Neben den räum-

lichen und zeitlichen Voraussetzungen, die „Objektbegegnungen“ zugrunde liegen, konnte ebenso herausgearbeitet werden, dass die

Auseinandersetzung mit Objekten ein wahrnehmungs- und vorstellungsbildendes Potential besitzt. Der Wahrnehmung und Vorstellungsbildung, die unmittelbar zusammenhängen, liegt dabei eine besondere Struktur zugrunde, die mit bedingt, wie Schüler_innen Objekte rezipieren. Diese Struktur, die im Zusammenspiel mit der strukturellen Grunddisposition des Objekts (z.B. Form, Materialität, ursprüngliche Funktion) entsteht, bezieht den Leib und die Sinne mit ein, wie am Beispiel von Auseinandersetzungen, die vor einer Ritterrüstung beobachtet werden konnten, nachvollzogen werden kann.

Die „Objektbegegnung“ mit einer Ritterrüstung als leiblich-sinnlicher Appell

Ein Objekt, das unter den Schüler_innen verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit hervorruft, ist die Ritterrüstung. Auffallend ist dabei, dass immer wieder Aspekte der leiblichen Erfahrung thematisiert werden, die das Tragen der Ritterrüstung mit sich brachte: Die Schüler_innen kommentieren das Gewicht der Rüstung, die Bewegungsfähigkeit beim Gehen und im Kampf oder den Blick durch das Visier. In folgendem Beispiel wird ein Teil dieser unterschiedlichen Facetten, welche die leibliche Erfahrbarkeit mit sich brachte, nachvollziehbar:

Akteur/e	Standpunkt	Handlung	Sprache
Mio	Ritterrüstung	blickt Ritterrüstung an; spricht	„Das ist schon cool (.)“
Leonie	Ritterrüstung	blickt Ritterrüstung an; spricht	„Ja (.)“
Mio	Ritterrüstung	blickt Ritterrüstung an; zeigt auf das Visier, in dem sich winzige Gucklöcher befinden; spricht	„Ja (.) aber durch die Punkte sehen die auch was (.)“
Leonie	Ritterrüstung	blickt Ritterrüstung an; spricht	„Das ist mega schwer (.) Darin kann man sich kaum bewegen (.) Und kämpfen erst (.)“

Das Beispiel, in dem sich die Schüler_innen über die Ritterrüstung austauschen, beschränkt sich auf wenige Sätze und ist dennoch von besonderer Aussagenkraft, wenn wir verstehen wollen, welches Potential in der Auseinandersetzung mit Objekten liegt. Schließlich macht die Thematisierung des Gewichts, der Bewegungs- und Kampffähigkeit sowie der Sichtverhältnisse bei geschlossenem Visier deutlich, dass der Anblick der Ritterrüstung mit einer vorstellungsbildenden Wirkung verbunden ist: Die Schüler_innen versetzen sich mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft leiblich in die Position des Rüstungsträgers hinein. Die Einnahme dieser Perspektive geht mit einem Appell an die Sinne einher, was sich aus den unterschiedlichen sinnlichen Erfahrungsdimensionen herauslesen lässt, die von den Schüler_innen thematisiert werden: Die Thematisierung des Gewichts sowie der Bewegungs- und Kampffähigkeit referiert auf eine Ansprache des Gewichts- und Bewegungssinns; die Thematisierung der Sichtverhältnisse lässt auf eine Ansprache des visuellen Sinns schließen.

Der sinnliche Appell, der ein Einfallstor für die Vorstellungsbildung darstellt, wird von zwei Faktoren maßgeblich bedingt:

Zum einen wird die Einnahme der Perspektive des Rüstungsträgers, die dem sinnlichen Appell vorausgeht, durch die „Unbestimmtheitsstelle“ erleichtert, die der Mensch, der die Rüstung ursprünglich einmal getragen hat, hinterlässt. Nach Roman Ingarden werden mit „Unbestimmtheitsstellen“ Stellen bezeichnet, in denen bestimmte Informatio-

Fazit

nen offen gelassen wurden. Daraus erwächst eine suggestive Wirkung, die zur Folge hat, dass der Rezipient die „Unbestimmtheitsstelle“ in seiner Vorstellung ergänzt (vgl. Ingarden 1968: 49, 52). Obwohl sich Ingarden bei der Definition der „Unbestimmtheitsstelle“ vor allem auf das literarische Werk bezieht, lässt sich das Konzept auch auf die Rezeption von gegenständlichen Objekten im Museum anwenden, denn die Schüler_innen füllen die „Unbestimmtheitsstelle“, die der einstige Rüstungsträger hinterlassen hat, mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft aus, indem sie sich selbst an die Stelle des ursprünglichen Rüstungsträgers setzen und seine Perspektive leiblich nachempfinden. Die Entstehung der „Unbestimmtheitsstelle“ kann dabei auf die Musealisierung des Objekts zurückgeführt werden, denn durch diese hat die Ritterrüstung ihren Nutzwert verloren und dient als Ausstellungsobjekt vor allem dem Anschauungszweck (vgl. Pomian 1998: 14).

Als weiterer Faktor, der den sinnlichen Appell bedingt, kommt hinzu, dass die Ritterrüstung in ihrer ursprünglichen Funktion als „Schutzkleidung“ dem menschlichen Körper nachempfunden ist und ihn umschließt, was einer ganzheitlichen Erfahrung entspricht. Schließlich hat die Ritterrüstung als eine Art „zweite Haut“ Einfluss auf das gesamte sinnliche Erleben: Beim Tragen spürt man ihr Gewicht, Bewegungsabläufe werden mühsamer, der Blick wird durch die Beschaffenheit des Helms geformt, das Metall wärmt sich bei Hitze auf und nimmt Einfluss auf das Temperaturempfinden usw.

Das Beispiel der Ritterrüstung zeigt, dass das Potential einer „Objektbegegnung“ in seiner wahrnehmungs- und vorstellungsbildenden Wirkung liegt, wobei diese durch die strukturelle Grunddisposition des Objekts (z.B. Form, Materialität, Funktion) mit geformt wird. Der Ritterrüstung kann dabei ein besonders großes wahrnehmungs- und vorstellungsbildendes Potential zugesprochen werden, da die multiple sinnliche Ansprache, die durch die Einfühlung in den Rüstungsträger möglich wird, als eine Art „Trigger“ funktioniert. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Wahrnehmung und Vorstellungsbildung nicht auf das „Sehen“ reduzieren lassen, sondern vielmehr als ein leiblicher Akt verstanden werden müssen, bei dem sämtliche Sinne mit einbezogen werden. Auch wenn Vorstellungen, die im Kopf entstehen, nicht mit einem historischen Lernen gleichgesetzt werden können, so können sie dennoch als Voraussetzung dafür gelten, dass historisches Lernen überhaupt stattfinden kann: Historisches Wissen, das nicht an Vorstellungen rückgebunden ist, bleibt gewissermaßen „blutleer“, für das Individuum ohne Relevanz. Im Gegenteil muss die Vorstellungsbildung als ein lebendiger, kreativer Akt verstanden werden, bei dem Wünsche, Sehnsüchte und Bedürfnisse des Individuums mit eingearbeitet werden. Erst auf diese Weise wird der Geschichte Sinn zugeschrieben – den Sinn, denn das Individuum ihr gibt. Für die museumspädagogische und die geschichtsdidaktische Praxis gewinnt

ein Wissen darüber, wie Wahrnehmung und Vorstellungsbildung gebildet werden und welches Potential Objekte dabei haben, damit an Relevanz. Schließlich wird in der Geschichtsvermittlung so erst möglich, an der Rezeptionsweise der Schüler_innen anzuknüpfen, ihre Vorstellungsbildung zu fördern und gezielt zu steuern.

Literatur

Boberg, Jochen (1976): Thesen zur Kulturpädagogik im Museum. In: Ellen Spickernagel / Brigitte Walbe (Hg.): Das Museum, Lernort contra Musentempel. Giessen, S. 76-81.

Fina, Kurt (1979): Eine museumsdidaktische Theorie: der phänomenologisch-hermeneutische Ansatz. In: Schule und Museum. Das Museum in Wissenschaft und Unterricht (11), S. 22-38.

Ingarden, Roman (1968): Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. Darmstadt.

Pomian, Krzystof (1998): Vom Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin.

Über die Autorin:

Hannah Röttele (1981), Studium der Kulturwissenschaften; berufliche Tätigkeiten im deutsch-französischen Jugendaustausch und der Gedenkstättenpädagogik. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im geschichtsdidaktischen Forschungsprojekt „Mit der Schule ins Museum“ an der Georg-August-Universität Göttingen (bis 2015) und Stipendiatin der Martha-Muchow Stiftung (seit 2016). Sie arbeitet derzeit an einem Dissertationsprojekt zum Wahrnehmungs- und Rezeptionsverhalten von Schülerinnen und Schülern im Historischen Museum.

Landesgeschichte in Objekten. Vermittlungsprogramme von österreichischen Landesmuse- en aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Von Andrea Brait

Quellenorientierung als Unter- richtsprinzip

Im Geschichtsunterricht hat sich in den letzten Jahren die Quellenorientierung immer mehr durchgesetzt. Der Arbeit mit Quellen und Darstellungen wird nicht nur von der universitären Geschichtsdidaktik (u.a. Rohlfes 2005: 279), sondern auch in den österreichischen Lehrplänen, die auf dem FUER-Kompetenzmodell (Körber u.a. 2007) basieren, ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Im neuen, seit dem Schuljahr 2016/17 in Kraft befindlichen Lehrplan für die Sekundarstufe I in Österreich heißt es zum Bereich der Methodenkompetenz: „Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-Konstruktion).“ (Verordnung 2016) Im Lehrplan wird also eine Reihe von Geschichtsdarstellungen explizit genannt, die Formen von Quellen werden jedoch nicht näher bestimmt.

Dass sich die Geschichtsdidaktik mit Sachquellen schwertut, liegt nicht nur daran,

dass diese von der Geschichtswissenschaft erst im Zuge des sogenannten *material turn* (wieder)entdeckt wurden (Wolf 2002). Ein Problem ist auch, dass nur wenige von Lehrkräften ins Klassenzimmer mitgebracht werden können. Von Bild- und Textquellen können hingegen deutlich leichter Reproduktionen in Schulbüchern abgedruckt werden. Als Folge der Kompetenzorientierung wurden in immer mehr Schulbüchern sogenannte „Kompetenztrainingsseiten“ eingeführt, auf denen sich meist konkrete Anleitungen für die Analyse von verschiedenen Quellengattungen und Geschichtsdarstellungen finden. Innerhalb der schriftlichen und bildlichen Quellen werden dabei sogar verschiedene Sonderformen unterschieden, wie „Feldpostkarten“ oder „Herrscherportraits“. Sachquellen bzw. Hinweise auf die Analyse von solchen fehlen jedoch meistens. Trotz der Publikation von einigen Unterrichtsanregungen in den letzten Jahren (u.a. Röther 2013) findet die Begegnung mit Sachquellen daher wohl auch künftig hauptsächlich außerhalb des Klassenzimmers statt, insbesondere in Museen.

Geschichtsdidaktische Forschungen zu Museen

Werden Museen mit Schulklassen besucht, ist jedoch zu beachten, dass diese nicht auf die Anforderungen der Geschichtsdidaktik bzw. des schulischen Geschichtsunterrichts (alleine) ausgerichtet sind. Die Vermittlung von Geschichte wird dort in der Regel von der Kulturvermittlung konzipiert, wenngleich anzumerken ist, dass sich dieses Feld ständig weiterentwickelt. Auch eine konkre-

te Beschäftigung mit den Anforderungen des schulischen Geschichtsunterrichts lässt sich bereits in einigen Einrichtungen beobachten. So arbeiten beispielsweise im *Tower of London* auch sechs Geschichtslehrkräfte an der Konzipierung der Vermittlungsprogramme mit.

Umgekehrt ist festzustellen, dass sich die Geschichtsdidaktik zwar als Disziplin versteht, die sich mit dem Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft insgesamt beschäftigt (Rüsen 1991: 17). Allerdings hat sie lange Zeit hauptsächlich die schulische Geschichtsvermittlung erforscht. Wenn sich die Geschichtsdidaktik mit dem außerschulischen Lernort Museum beschäftigte, dann widmete sie sich bislang oft Fragestellungen, die auch von der Besucherforschung der Museen selbst untersucht werden. In den letzten Jahren „entdeckte“ die Geschichtsdidaktik jedoch den außerschulischen Lernort Museum immer mehr für sich (z.B. Kohler 2016; Klingler 2017).

Diesem Trend entspricht auch das Forschungsprojekt „Historisches Lernen zwischen Schule und Museum“. In diesem wird insbesondere die Einbettung von Museumsbesuchen in den Prozess des Lernens im Rahmen des Unterrichts untersucht. Dabei wird von der geschichtsdidaktischen Zielsetzung ausgegangen, dass der Besuch von außerschulischen Lernorten „sinnvoller Bestandteil einer Unterrichtseinheit“ (Pleitner 2012: 294) sein sollte. Einerseits wird erforscht, inwiefern die Museen Angebote bereitstellen, die dem in den Lehrplänen verankerten Lehrauftrag entsprechen. An-

dererseits wird untersucht, inwiefern sich Lehrkräfte auf Museumsbesuche einstellen, wie die Stunden vor bzw. nach solchen gestaltet werden sowie welche Lernergebnisse erzielt werden können.

Neun Landesmuseen

Das Projekt konzentriert sich auf die österreichischen Landesmuseen und die Vermittlung von Landesgeschichte in deren Dauerausstellungen. Damit ist grundsätzlich eine Vergleichbarkeit gegeben. Es muss aber festgehalten werden, dass die Geschichte der neun Landesmuseen und damit auch ihre Sammlungen sowie ihre Dauerausstellungen sehr unterschiedlich sind (Raffler 2008).

In allen Häusern gibt es eine Abteilung für Kulturvermittlung, wenngleich diese mit unterschiedlich vielen Stellen ausgestattet ist. Auch der Stellenwert innerhalb der Organisationsstruktur und die museumsinternen Abläufe sind verschieden: Während in manchen Museen die Vermittlung von Beginn an in die Konzipierung von Ausstellungen eingebunden wird, kann sie in den meisten erst dann aktiv werden, wenn das wissenschaftliche Team eine Ausstellung geplant hat. Der in Deutschland ab den 1970er-Jahren beginnende Paradigmenwechsel hin zur Besucherorientierung (u.a. Schneider 1997) zeigt sich in manchen österreichischen Landesmuseen erst mit einer gewissen Verzögerung.

Vermittlungsprogramme im Vergleich

Alle Landesmuseen bieten verschiedene Vermittlungsprogramme für Schulklassen an, wobei die Menge und die Hauptzielgruppen unterschiedlich sind. Während es beispielsweise im *Wien Museum* mehr Programme für die Primarstufe gibt, bietet das *Haus der Geschichte Niederösterreich* mehr Auswahl für die Sekundarstufe. Auch die Formen der Vermittlung variieren: Klassische monologische Führungen gibt es allerdings kaum mehr, dafür setzen die Museen zunehmend auf Workshops, die dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung (Völkel 2012) folgen. Dabei rezipieren die Lernenden nicht passiv die in den Ausstellungen angebotenen Inhalte, sondern erschließen sich diese aktiv. Viele Programme der österreichischen Landesmuseen entsprechen damit der Annahme von Olaf Hartung, der meint, dass das Betrachten von Objekten allein noch zu keinem historischen Lernen bzw. zu keiner Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins führt. (Hartung 2009: 169)

Allerdings fällt auf, dass bei verschiedenen Workshops der Ausstellungsraum verlassen wird und mit eigens für diese Vermittlungsprogramme konzipierten bzw. hergestellten Materialien gearbeitet wird. Hans-Jürgen Pandel sieht solche auf Erlebnisorientierung abzielenden Schulprogramme von Museen kritisch, da er davon ausgeht, dass diese kaum etwas vermitteln können, das nicht auch außerhalb des Museums und fern von den Ausstellungsobjekten gelernt werden

könnte. (Pandel 2006: 115 f.) Allerdings setzen die Museen auch oft auf Kombinationen, wie das *vorarlberg museum* beim Vermittlungsprogramm „Wer liegt da begraben? Archäologische Detektivarbeit bei den Römern“. Dieses geht zunächst von den Objekten der Ausstellung *Römer oder so* aus. In der Folge „erfahren [die Lernenden] durch ihre eigene Erforschung der Objekte, wo Wissen aufhört und Spekulation beginnt.“ Letztlich gibt es noch einen „Kreativteil“, in dem „Schmuck, Mosaike oder ein römisches Spiel auf dem Programm“ stehen.

Ein anderer Ansatz findet sich bei den Vermittlungsprogrammen der *Tiroler Landesmuseen*, die in den Ausstellungsräumen stattfinden. Bei „Knochen, Stein und Erze“, gedacht für die 2. bis 7. Schulstufe, erarbeiten sich die Lernenden beispielsweise anhand von originalen Fundstücken (wenngleich es sich nicht um die wertvollsten Beispiele handelt) typische Merkmale der mitteleuropäischen Epocheneinteilung. Die erworbenen Erkenntnisse dienen einer weiteren Beschäftigung mit den im *Zeughaus* ausgestellten Objekten. Eine Version dieses Vermittlungsprogramms findet sich im Museumskoffer „Zeitreise Tirol“, der von Schulen ausgeliehen werden kann. Damit bieten die *Tiroler Landesmuseen* auch eine Möglichkeit, Sachquellen in die Klassenzimmer zu bringen.

Noch genauer auf den Umgang von Museen mit Sachquellen zielt die Führung des *Wien Museums* „LICHT ... KÄFER ... FINGERTAPPER ... OH, NEIN!“ ab. In dieser wird der Website des Museums zufolge er-

klärt, „wie das Museum auf seine Schätze aufpasst“, wobei die folgenden Fragen im Zentrum stehen: „Warum darf man die Dinge im Museum nicht angreifen? Wer kümmert sich in einem Museum um die kostbare Sammlung? Wie staubt man sie ab, was tut man, dass sie sicher ist? Welche Temperaturen und wieviel Licht vertragen die Museumsobjekte? Was passiert mit Käfern, Moten und Mäusen?“ Damit wird eine zentrale Forderung von Andreas Körber erfüllt, der betont, dass die Grundlage für jede Kompetenzentwicklung im Museum ein Lernen über die Institution ist, also „darüber, was ein Museum ausmacht, wie das dort Vorzufindende zu denken sei, wie es genutzt werden kann, was es für den Einzelnen und die Gesellschaft bedeutet.“ (Körber 2009: 63 f.)

Eine andere mögliche Umsetzungsform bietet das *Salzburg Museum* mit dem Workshop „Your Turn! Wir machen Museum“, das für Jugendliche von 14 bis 18 Jahren empfohlen wird. In diesem sollen die Lernenden „vor und hinter die Kulissen‘ des Museums“ blicken und den folgenden Fragen nachgehen: „Wie entstehen die Ideen und das Konzept einer Ausstellung? Wie werden Geschichten im Museum erzählt? Inwiefern bestimmt die Präsentation das ‚Drehbuch‘ einer Ausstellung?“ Indem die Jugendlichen in diesem Vermittlungsprogramm befähigt werden, erstens die Narrationen von Ausstellungen zu dekonstruieren, indem genau erklärt wird, wie eine Ausstellung zustande kommt, und zweitens diese selbst anhand der Objekte des Museums eine Ausstellung entwerfen, also Geschichte

rekonstruieren, wird Methodenkompetenz gefördert. Das *Salzburg Museum* macht mit diesem Programm deutlich, dass die eigene Institution ein Faktor bei der Konstruktion von Geschichte ist und bietet Möglichkeiten zur Dekonstruktion ihrer Geschichtsnarrationen. Auch wenn die wenigsten Schulvermittlungsprogramme speziell auf die in den österreichischen Lehrplänen genannten Ziele bzw. Kompetenzen ausgerichtet sind, gibt es, das zeigt dieses Beispiel deutlich, also auch Angebote, die historisches Denken im Sinne des FUER-Kompetenzmodells fördern.

Literatur

Hartung, Olaf (2009), Aktuelle Trends in der Museumsdidaktik und ihre Bedeutung für das historische Lernen, in: Vadim Oswald/Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts., S. 153–171.

Klingler, Felicitas Iris (2017), Die Relevanz „authentischer Objekte“ in der museumspädagogischen Geschichtsvermittlung, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“*, 1. Auflage, Bern, S. 72–86.

Kohler, Christian (2016), *Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum*, Berlin.

Körber, Andreas (2009), Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, in: Susanne

Popp/Bernd Schönemann (Hg.), Historische Kompetenzen und Museen, Idstein, S. 62–80.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried.

Pandel, Hans-Jürgen (2006), Museumspädagogische Materialien in der Geschichtskultur, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, S. 109–118.

Pleitner, Berit (2012), Außerschulische historische Lernorte, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2, Schwalbach/Ts., S. 290–307.

Raffler, Marlies (2008), Museum – Spiegel der Nation? Zugänge zur Historischen Museologie am Beispiel der Genese von Landes- und Nationalmuseum in der Habsburgermonarchie, Wien/Köln/Weimar.

Rohlfes, Joachim (2005), Geschichte und ihre Didaktik, 3., erweiterte Aufl., Göttingen.

Röther, Monika (2013), Alltägliche Objekte als aussagekräftige Zeugen der Vergangenheit. Musikschrank und Stereoanlage erzählen von den 1960er Jahren, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 64, 5–6, S. 316–332.

Rüsen, Jörn (1991), Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?, in: Ernst Hinrichs/Wolfgang Jacobmeyer/Karl-Ernst Jeismann

(Hg.), Bildungsgeschichte und historisches Lernen, Frankfurt am Main, S. 9–23.

Schneider, Gerhard (1997), Bemerkungen zum Historischen Museum als Lernort, in: Herbert Raisch/Armin Reese (Hg.), Historia Didactica. Geschichtsdidaktik heute. Uwe Uffelmann zum 60. Geburtstag, Idstein, S. 185–206.

Völkel, Bärbel (2012), Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, 3. durchges. und aktualisierte Aufl., Schwalbach/Ts.

Wolf, Peter (2002), Dingliche Relikte, in: Michael Maurer (Hg.), Aufriß der Historischen Wissenschaften. Band 4: Quellen, Stuttgart, S. 126–145.

Über die Autorin:

Dr. Andrea Brait ist seit Mai 2016: Ass.-Prof. am Institut für Zeitgeschichte am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck; Lektorin am Institut für Geschichte der Universität Wien, an der PH Wien und am Institut für Geschichte der Stiftung Universität Hildesheim.

Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Germanistik in Wien; 2005: Ausstellung „Das neue Österreich“; 2007: Ausstellung „Waffentreue“; 2008–2010: Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (DOC), Projekt „Gedächtnisort Historisches Museum“, 2008: Praktikum am Deutschen Historischen Museum (Berlin), 2009: Praktikum am Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Bonn), 2011–2014: Projekt „Offene Grenzen, neue Barrieren und gewandelte Identitäten“ (www.univie.ac.at/offene-grenzen). Zahlreiche Vorträge, Lehrveranstaltungen und Publikationen zu den Themen Geschichtsdidaktik, Gedächtnispolitik und Musealisierung im deutschsprachigen Raum

Sachquellen in der Sammlung der Gedenkstätte Bergen-Belsen und die Tablet Application

Von Stephanie Billib

Der Bestand der Sachquellen in der Sammlung der Gedenkstätte Bergen-Belsen stellt einen wichtigen Fundus für den Einsatz in der Tablet Application dar.

Schon lange gab es von Seiten der Besucher_innen den Wunsch nach einer besseren Sichtbarkeit von Lagerstrukturen im Gelände und gleichzeitig eine Skepsis der Mitarbeiter_innen gegenüber plakativ-illustrativ verwendeten Hilfsmitteln oder gar dem Wiederaufbau von zum Beispiel einer Holzbaracke. Auch die jetzige Gestaltung des ehemaligen Lagergeländes und das dazugehörige Besucher_innenleitsystem stellen gerade für junge Besucher_innen nur einen unzureichenden Zugang zur Geschichte des Ortes dar.

Eine Lösung entstand ab 2012 in einer zunächst als Videoinstallation erarbeiteten digitalen Rekonstruktion der Lagertopografie, die dann auch den Kern der Tablet Application bildete. Hierbei handelt es sich um ein kombiniertes Angebot aus Karten- und 3D-Ansichten, die wahlweise im Virtual Reality- oder Augmented Reality -Modus dargestellt werden. Der Raum des Lagergeländes ist der Bezugs- und Ausgangspunkt unseres Zugangs, mit dem eine Orientierung im Gelände und eine räumliche Vorstellung der topografischen Strukturen erleichtert werden. Die grafische Darstellung ist dabei bewusst abstrakt gehalten.

Darüber hinaus sind in der Application georeferenzierte Informationen hinterlegt, die bei der Erkundung des Geländes aufgenommen werden können. Dabei handelt es sich um verschiedene Quellen, wie beispielsweise Tagebuchausschnitte, Dokumente, Fotos, Zeichnungen oder Audiosequenzen aus Interviews. Kontextinformationen bieten für die Quellen einen Rahmen. Das Konzept der Tablet Application soll dem Nutzenden ermöglichen, den Raum des ehemaligen Lagers mit von den eigenen Interessen und Fähigkeiten bestimmten Informationsangeboten wahrzunehmen.

Anstelle einer linearen und damit weitgehend vorgegebenen Anleitung und Führung ist der Nutzende vor die Notwendigkeit gestellt, aus dem non-linearen Angebot des Inhalts selbst auszuwählen. Die Entwicklung der Tablet Application ist bisher vorrangig für die Nutzung mit betreuten Gruppen erfolgt, oftmals sind dies Schul- oder Universitätsgruppen. Eine wichtige Funktion hat dabei der Betreuende der Gedenkstätte, der immer wieder Inhalte der Application mit Informationen der Ausstellung oder eigenem Wissen verschränken kann. Die Teilnehmenden arbeiten mit den Tablets in Kleingruppen von zwei bis drei Personen und sind so von Beginn an darauf angewiesen, die Entscheidungen für den gewählten Weg und die Dokumente immer wieder untereinander abzustimmen. Die Tablet Application wird in der Regel im Rahmen eines mindestens eintägigen Programms verwendet, dessen Ablauf einem festen Konzept folgt, um sicherzustellen, dass der Einsatz

der Tablets klar in die Wahrnehmung des heutigen Ortes und die Auseinandersetzung mit historischen Geschehnissen im Kriegsgefangenen- und Konzentrationslager Bergen-Belsen eingebettet ist. Die eigenständige Geländeorientierung benötigt etwa eine Stunde Zeit, sodass erst in einem zeitlich längeren Angebot eine vertiefende Beschäftigung mit den verschiedenen Bereichen und Aspekten des Ortes gewährleistet werden kann.

Ein wichtiger Gedanke bei der Entwicklung der Tablet Application mit unseren Kooperationspartnern der SPECS research group an der Universität Pompeu Fabra, Barcelona, war die Überlegung, die Application als ergänzendes Werkzeug zu den weiteren Elementen des Informationsangebots der Gedenkstätte Bergen-Belsen zu konzipieren. Es sollte keineswegs ein Ersatz für den Besuch der Ausstellung oder eine Führung sein. In der Application sollen hingegen Informationen aus der Ausstellung wiederholt und mit dem ehemaligen Lagergelände in Beziehung gebracht werden. Bild- und Textelemente werden wieder aufgegriffen und im Gelände dort platziert, wo der oder die Nutzer_in einen räumlichen Bezug zu den Inhalten der Dokumente herstellen kann. So sind verschiedene Sachquellen in der Anwendung eingesetzt, die zum Teil auch in der Ausstellung präsentiert werden, aber auch und gerade solche, die dort nicht gezeigt werden. Neben Fundstücken vom Gelände bieten vor allem persönliche Gegenstände, die der Gedenkstätte von Überlebenden oder Angehörigen überlassen wurden, die Möglichkeit

einer Verknüpfung von konkreter Sachinformation und örtlichem Bezug. Dies gilt ähnlich für andere historische Originalobjekte wie etwa Dokumente der Verwaltung, z.B. Transportlisten oder Sterbeprotokolle der SS oder von Häftlingen. Wichtigste und größte Sachquelle für die Tablet Application ist natürlich der geografische Raum des Lagergeländes selbst, den sich der Nutzende mithilfe der Anwendung erschließt.

Nachdem zu Beginn Fotografien aus den Tagen nach der Befreiung und Texte oder Zeichnungen von Häftlingen genutzt und in der Anwendung räumlich verortet wurden, kamen in einem nächsten Schritt vielfach Abbildungen von Objekten hinzu, die zumeist von Textpassagen aus Interviews ergänzt werden. Schon solche Abbildungen von Objekten und ihre Geschichten wirken stark auf die Nutzenden und werden oftmals bei den selbstbestimmten Erkundungen des Geländes angesteuert. Sie scheinen persönliche Geschichten zu transportieren und überwinden somit die scheinbare Distanz des parkähnlichen Geländes zu den historischen Ereignissen des Ortes. So wurden mithilfe der Tablet Application die Handschuhe von Yvonne Koch an einer Küchenbarracke des Frauenlagers verortet und mit dem Textausschnitt ihres Interviews ergänzt. Beides ist auch in der Ausstellung präsentiert und kann nun vom Besuchenden jeweils wiederentdeckt werden. Koch war als Elfjährige allein in Bergen-Belsen und erhielt die gestrickten Handschuhe von einer fremden Frau bei der Küchenbarracke.

Eine denkbare Fortführung könnte in der

Einbindung dreidimensionaler Reproduktionen in die Darstellung bzw. in das Gelände liegen. Dies ist jedoch zurzeit noch nicht konzeptionell weiterentwickelt.

Eine Chance stellt die Tablet Application darüber hinaus für Quellenbestände dar, die in der derzeitigen Ausstellung keine Berücksichtigung fanden. So bietet beispielsweise der Bestand an Audiointerviews die Möglichkeit, auditive Elemente anzubieten, persönliche Erlebnisse zu erzählen und die Eindrücke mehrerer Sinne zu verbinden und somit die Wahrnehmung zu intensivieren. Grundsätzlich ist wichtig, dass die Inhalte der Sammlung umfassend digitalisiert werden, um ihre Einbindung in die verschiedenen Vermittlungsangebote und -formen zu ermöglichen. Nur so können Objekte gut geschützt und bewahrt werden und zugleich von Besuchenden als Zeugnisse wahrgenommen und reflektiert werden.

In dem flexiblen Instrument der Tablet Application ist es für die Kurator_innn darüber hinaus auch möglich, transparent mit bestehendem Wissen umzugehen. Anhand eines Fundobjekts vom Gelände lässt sich zum Beispiel der Verlauf einer Recherche sichtbar machen. So kann der oder die Besucher_in nachvollziehen, wie aus einem ersten Rechercheerfolg neue Fragen und Ungewissheiten entstehen, die manchmal nicht gelöst werden können und dadurch das Objekt für eine ‚einfache‘ Präsentation in einer Ausstellung wenig geeignet machen. Der non-lineare Charakter der Anwendung ist dabei besonders gut geeignet, Informationen zum historischen Ort anzubieten und

zugleich verschiedene Wissensstände zu zeigen und dem Nutzenden den Blick auf die Arbeit der Gedenkstätte zu gewähren. Ein Beispiel in der Application ist hierfür ein Trinkbecher, der in der Nähe eines Löschwasserbeckens gefunden wurde. Aufgrund der kyrillischen Gravur konnte der Becher Viktor Adasjew zugeordnet werden. Adasjew war selbst nicht in Bergen-Belsen inhaftiert, er wurde 1945 im KZ Dachau befreit, wie die Recherche ergab. Wie sein Becher nach Bergen-Belsen kam, ist unklar.

Aus den Rückmeldungen der Besuchenden wird deutlich, dass bei der Nutzung der Tablet Application gerade die Orientierung im Gelände und die Wahrnehmung der räumlichen Dimensionen ausgesprochen positiv bewertet wird. Die Möglichkeit, durch die 3D-Darstellung der Rekonstruktion den heutigen Zustand des Geländes mit der architektonischen Situation zweier Zeitpunkte aus der Lagerzeit vergleichen und einen Eindruck der räumlichen Situation erhalten zu können, versetzt die Nutzenden in die Lage, das Gelände deutlich als Zeugen der Lagergeschichte wahrzunehmen. Die Tatsache, dass das ehemalige Lagergelände heute ein Friedhof ist und daher seit seiner Gestaltung als Friedhofslandschaft weitgehend nur landschaftsgestalterisch verändert wird, macht es schwierig, topografische Strukturen der Lagerzeit wahrzunehmen. Durch den Einsatz einer virtuellen Rekonstruktion entsteht nunmehr eine Brücke für die räumliche Vorstellung, die zugleich das Gelände als Friedhof achtet.

Über die Autorin:

Stephanie Billib hat Geschichte und Englische und Amerikanische Literaturwissenschaft studiert. Seit 2009 ist sie in der Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Seit 2014 leitet sie das Projekt „Digitale Strategien“ der Gedenkstätte Bergen-Belsen innerhalb des Forschungsprojektes Accessing Campshares: Inclusive Strategies for Using European Conflicted Heritage im Rahmen der Humanities in the European Research Area der EU.

Resümee – Mit der Brille der Museumspädagogik. Ein Blick über den Tellerrand der eigenen Fachdisziplin

Von Anka Bolduan

Museumspädagogik lohnt sich immer dann, wenn wie bei dieser Tagung schon im Konzept der Tagung die aktuellen Themen für die Arbeit der Mitarbeiter_innen der Gedenkstätten und Museen anvisiert sind. Im Mittelpunkt beider Einrichtungen stehen Sachquellen als authentische Objekte, Bau- und Kunstwerke eines historischen Zeitraums. Die digitale Entwicklung, das (Konsum-)Verhalten der Besucher_innen und geänderte Bildungsziele stellen die Museen vor neue Aufgaben.

So wies *Dr. Thorsten Heese* (Universität Osnabrück) auf Trends zum „fiktiven Museum der Zukunft“ hin, wo Besucher_innen mit 3D-Helmen durch leere Räume wandern, aber auch dem Gegentrend zur Neuentdeckung des analogen Raums, in dem materielle Hinterlassenschaften Basis historischen Lernens sind.

Im Panel „Vielfalt der Sachquellen“ bezogen sich die Referent_innen aus den Gedenkstätten auf die Vermittlung vor Exponaten und baulichen Relikten. Der Fokus auf Bauwerke bzw. das Räumliche als Vermittlungsgegenstand ist ein Aspekt, der in der museumspädagogischen Arbeit bisher zu selten thematisiert wird. Besonders Freilichtmuseen, Museen in archäologischem Gelände oder mit historischer Fassade, Industriemuseen bieten sich dafür an, aber auch Museumgebäude selbst und ihre Aus-

Resümees der Tagung „Lernen mit Sachquellen aus museums- und gedenkstättenpädagogischer Sicht“

Von Anka Bolduan und Gottfried Köbler

Redaktionelle Anmerkung: Anka Bolduan und Gottfried Köbler haben während der Tagung „Lernen mit Sachquellen“ die Aufgabe übernommen, die Veranstaltung zu kommentieren. Entsprechend dem Tagungskonzept stammen ihre Perspektiven aus der Museums- und der Gedenkstättenpädagogik.

stellungen. Weiterführend für diesen Ansatz berichteten *Prof. Dr. Sebastian Barsch* und *Dr. Jens Rönnau* (Bunker Valentin) über ihr pädagogisches Konzept zum subjektorientierten Lernen an Gedenkstätten. In dem ehemaligen Flandernbunker werden unterschiedliche Projekte mit Jugendlichen und Erwachsenen mit einer Behinderung durchgeführt. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen waren die Thesen, dass „Sachquellen wie Bauwerke und Exponate wichtige Stützen der Erinnerungskultur sind und bleibende Bilder im Alltag hinterlassen“. „Lernen aus der Geschichte“ kann nur erfolgreich sein, wenn Rezipient_innen Möglichkeiten erhalten, plausible subjektive Geschichten vor Ort zu kreieren. Imaginationsfähigkeit und affektiv-kognitives Nachdenken der Lernenden spielen eine herausragende Rolle für historisches Lernen.

Auch in dem Vortrag von *Katja Anders* (Museum und Gedenkstätte Sachsenhausen) wurde deutlich, dass Projekte, die bauliche Spuren im Rahmen von praktischen Restaurationsarbeiten, kreativer Gestaltung und lokalgeschichtlicher Spurensuche in den Mittelpunkt stellen, auf unterschiedliche Weise individuelle Reflexionen über die Bedeutung und den Umgang mit den Relikten ermöglichen. Das Authentische führt zur emotionalen Nähe, wird gestört und dann entsteht ein Erkenntnisprozess. Sie stellte zwei gedenkstättenpädagogische Angebote dazu vor.

Im Panel „Sachquellen ausstellen“ wies *Cornelia Siebeck* (Universität Bochum) darauf hin „dass museale und didaktische ‚gestures

of exposing‘ (Mieke Bal) immer auch eine heikle Praxis der (Selbst-)Ermächtigung darstellen: einen ordnenden und vereinheitlichenden Zugriff auf eine irreduzibel unordentliche und vieldeutige historische Wirklichkeit.“ Vielmehr gelte es „Überlegungen zu einer musealen und pädagogischen Praxis zur Diskussion zu stellen, die nicht auf hierarchisch strukturierte Lernprozesse über Dinge abzielt, sondern zunächst einmal darauf, einen partizipativ angelegten Explorationsraum mit Dingen zu schaffen.“ Räume können Anlass für Fragen, Interaktion und (Mit-)Gestaltung werden. Ihr Potenzial vor Ort kann so weit darüber hinausweisen, als bloße Sachquellen zu fungieren.

Die Vermittler_innen in der Gedenkstättenpädagogik stellten im Panel „Mit Sachquellen arbeiten“ digitale Angebote vor in Form einer Tablet-Application, mit denen Besucher_innen der Gedenkstätte Bergen-Belsen das Gelände und seine Bauten selbst erkunden können. Übertragbar auf die Vermittlungsarbeit der Museumspädagog_innen waren außerdem Methodenbausteine wie die Arbeit mit Fotoaufträgen und der Veröffentlichung auf Instagram, Objektbiografien mit Methoden des kreativen Schreibens oder „Murmel“-gespräche zu selbst gewählten Gegenständen des Alltags aus der Vermittlungsarbeit von *Steffen Jost* (Max Mannheimer Studienzentrum, Dachau).

Aus Sicht der Museumspädagogik hat die Tagung „Lernen mit Sachquellen in Gedenkstätten und Museen“ eine intensive Beschäftigung mit den aktuellen Themen der theoretischen und praktischen museumpä-

dagogischen Arbeit und viele Anregungen ermöglicht. Ein Austausch zwischen den Arbeitsfeldern der Gedenkstätten und den Museen wäre daher auch für die Zukunft äußerst sinnvoll.

Schüler_innen und Objekte in die Manege!

Lernen mit Sachquellen in Gedenkstätten und Museen. Resümee aus gedenkstättenpädagogischer Sicht

Von Gottfried Köbler

Beim Rückblick auf die Tagung in Celle ist die Dominanz der gedenkstättenpädagogischen Sicht im Plenum ein wichtiger Aspekt. Die Diskussionen brachten eine Annäherung zwischen den Praxisfeldern Museum und Gedenkstätte, wobei deutlich wurde, dass es große Ähnlichkeiten in den Anforderungen an die Vermittlung des jeweiligen Themas gibt. Zugleich blieb aber eine Fremdheit bestehen. Diese liegt in der Aufladung jeder Annäherung an ein Objekt mit der Erinnerung an die Verbrechen des Holocaust begründet, die gedenkstättenpädagogische Arbeit und Reflexion prägt – und die andererseits auch eine Unsicherheit auf Seiten der Museumspädagog_innen zur Folge hat.

Ein Beispiel: Es liegt zwischen diesen beiden Fachperspektiven nichts näher, als sich über die Chancen und Probleme im Umgang mit großflächigen archäologischen Funden auszutauschen. Der Vortrag von *Nicola Brauch* und *Christof Berns* (beide Universität Bo-

chum) hatte Fragen der Wissensvermittlung an der archäologischen Stätte von Milet in Kleinasien zum Gegenstand. Es stellt sich dort die Frage, wie die unterschiedlichen historischen Schichten für Besuchende erfahrbar gemacht werden können. Die Nachfragen aus dem Plenum blieben seltsam praxisfern, dabei ist die Frage, wie Wissen über den historischen Ort von Relikten her vermittelt werden kann, die von sich aus nichts erzählen, aber mit kultureller Bedeutung aufgeladen sind, eine zentrale Frage der Gedenkstättenpädagogik. Es geht um Wege der Erschließung des Bodendenkmals – durch differenzierende Pflasterung wie in Milet oder durch den Einsatz von augmented reality wie in Bergen-Belsen. Und didaktisch ist „Fremdheitserfahrung“ bei der Annäherung an weit zurückliegende Epochen ein wichtiges Thema der Geschichtsdidaktik, das bislang weniger im Blick auf die Geschichte des Holocaust reflektiert wurde. Und: Die An eignungsformen der Besucher_innen sind am archäologischen Ort divers, je nachdem, ob sie mit einem Original, einer Replik oder in der Werkstatt arbeiten. Das sollte in Gedenkstätten genauso sein.

Katja Anders (Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen) erweiterte diese Einsichten mit ihrem Hinweis, dass die von Besuchenden mitgebrachte Authentizitätserwartung in Konflikt gerät mit den am historischen Relikt ablesbaren Schichten und Überformungen.

Das Panel „Sachquellen ausstellen“ eröffnete die Potentiale, die darin bestehen, den Objekten und Räumen eine Funktion im

Lernprozess zu überlassen, die nicht von vornherein durch enge Frage- und Aufgabenstellungen oder exakt definierte Lehrziele verschlossen werden. *Cornelia Siebeck* (Berlin) verwendete dafür das Bild von den in Vitrinen eingesperrten Objekten, das *Udo Andraschke* (Universität Erlangen) zu dem Szenario animierte, dass Schüler_innen und Objekte in der Manege – dem Ort der Auseinandersetzung – aufeinander losgelassen werden sollten. Für diese grundsätzliche Haltung gibt es einige Beispiele, sowohl in Museen als auch in Gedenkstätten.

Die Erwartung, dass Sachquellen für alle Fachleute dieser beiden Arbeitsfelder in jedem Fall historische Relikte sind, musste ich als Beobachter aufgeben. Sachquellen können auch reproduzierte Fundstücke sein, Installationen in den Ausstellungen, auf Medientischen präsentierte Archivalien. Diese Einsicht sollte die historisch-politische Bildung in ihre Diskussionen zum Thema Authentizität mitnehmen. Die Organisation der Aneignungsprozesse von Wissen ist das zentrale Thema. Es korrespondiert mit einem zweiten Thema, das gerade aktuell von politischer Seite in den gleichen Topf geworfen wird: Der Entwicklung demokratischer Haltungen und Kompetenzen. Auch wenn wir schon allen Politiker_innen erklärt hätten, dass eine Gedenkstätte kein KZ ist, wäre immer noch zu vermitteln, dass die Arbeit mit Sachquellen eine sorgfältige methodisch durchdachte Beschäftigung mit einem historischen Gegenstand ist. Dazu hat diese Tagung einige Argumente beigesteuert. Eine Fortführung des Gesprächs zwi-

schen Kulturvermittelnden und Geschichtsvermittelnden ist mehr als wünschenswert. Einstweilen könnten alle *Thorsten Heese* (Kulturgeschichtliches Museum Osnabrück) zuhören, der beide Perspektiven in seinen Überlegungen zum autonomen Publikum und dazu, wie Kommunikation dem Konsumismus entgegengesetzt werden kann, zusammenbringt.

Über die Autor_innen:

Anka Bolduan hat Geschichte, Arbeitslehre/Textiles Gestalten und Kunst auf Lehramt studiert.

Bis Dezember 2014 war sie Programmleiterin für Bildung und Vermittlung im Bereich Kinder, Jugendliche, Familie, Schule am Übersee-Museum Bremen. Sie arbeitet als freiberufliche Museumsberaterin.

Gottfried Kößler ist ausgebildeter Lehrer für Geschichte, Deutsch und Politik für Gymnasien und Berufliche Schulen. Er arbeitet als pädagogischer Mitarbeiter am Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt und ist stellvertretender Direktor des Fritz Bauer Instituts.

Unser nächstes Magazin erscheint am 28.02.2018.

I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr. 76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Webredaktion: Lucas Frings, Frederik Schetter und Ingolf Seidel

Diese Ausgabe des LaG-Magazins wird gefördert durch die Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten.

Die Beiträge dieses Magazins können für nichtkommerzielle Bildungszwecke unter Nennung der Autorin/des Autors und der Textquelle genutzt werden.