

**Forum: Entgegnung auf Wolfram von Scheliha und Anmerkungen zum Bildungsauftrag der „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“**  
von Tim Völkerling

Einmal realisiert, werden die Dauer- und Wechselausstellungen der „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ (SFVV) weitreichende Wirkungen als Dokumentations- und Lernort über ein Themengebiet entfalten, welches hierzulande zumeist mit der narrativen Abkürzung „Flucht und Vertreibung“ bezeichnet wird. Wer sich mit historischem Lernen und der Vermittlung historischen Wissens beschäftigt, muss sich über mindestens fünf didaktische Dimensionen Klarheit verschaffen: Was sollen die Inhalte, was die Ziele sein? Welche Medien sollen genutzt und welche Methoden angewandt werden? Und für wen, also welche Zielgruppe, ist das Vermittlungsangebot gedacht?

Auf alle fünf Dimensionen versuchen die „konzeptionellen Überlegungen“ erste Antworten zu geben, wobei gesagt werden muss, dass ein Schwerpunkt des Papiers auf der Frage der Inhalte (zeitliche und räumliche Eingrenzung der Themen, Auswahl der zu präsentierenden Phänomene) und ihrer Strukturierung (topografische Modularisierung) liegt.

Wolfram von Scheliha hat mit seinem Kommentar vom 21.09.2010 nun die *mediale* Dimension in den Vordergrund gerückt, indem er auf die spezifische Logik des Mediums Ausstellung eingeht. Dafür ist ihm zu danken, weil er dazu beiträgt, dass vielen „klassischen“ HistorikerInnen, die sich an der Debatte beteiligen oder sie verfolgen, der Unterschied zum traditionellen geschichtswissenschaftlichen Medium Buch nicht nur verdeutlicht wird, sondern diese Unterschiede (hoffentlich) auch für die Planung der Stiftung berücksichtigt werden.

Allerdings schießt von Scheliha mit seinen „polemischen Zusätzen“ an vielen Stellen übers Ziel hinaus, weshalb ich ihm zunächst in vier thematischen Blöcken auf seinen Kommentar antworten möchte. Weil von Scheliha auch einige museumspädagogische Fragen tangiert und SFVV-Direktor Manfred Kittel kürzlich von einem „Bildungsauf-

trag“<sup>1</sup> der Stiftung sprach, schließen sich dann in einem zweiten Teil des Kommentars noch einige Überlegungen aus geschichtsdidaktischer Sicht an, welche vor allem die didaktischen Dimensionen des Ziels und der Methoden betreffen.

**Teil I: Entgegnung auf Wolfram von Scheliha**

a) Dreidimensionale Exponate

Von Scheliha zitiert aus den „konzeptionellen Überlegungen“ folgenden Satz: „Sowohl die Dauerausstellung als auch die Wechselausstellungen der Stiftung sollen ihrem pädagogischen Charakter nach als historische Dokumentation angelegt werden, hauptsächlich gestützt auf filmische, auditive, fotografische und schriftliche Quellen. Dreidimensionale Exponate sollen nur eine untergeordnete Rolle spielen.“ Er folgert daraus, dass die „Autoren des Konzepts in erster Linie ‚Papierhistoriker‘“ seien. Ihr Entwurf sei nicht mehr als ein „begehbare Buch“. Beide Schlussfolgerungen sind nicht korrekt.

Erstens haben mehrere der Autoren praktische Erfahrung in der Museumsarbeit. Dies gilt ebenso für viele der Mitglieder aus den binationalen Historikerkommissionen, deren umfangreiche Feedbacks ins Konzept eingearbeitet wurden.

Zweitens sind die dreidimensionalen Ausstellungsobjekte, für die sich von Scheliha in seinem ganzen Kommentar stark macht, in den „konzeptionellen Überlegungen“ keineswegs ausgeschlossen. Wenn geeignete, erkenntnisfördernde 3D-Exponate als überkommene Zeugnisse der Vergangenheit zur Verfügung stehen, dann sollen sie selbstverständlich auch Eingang in die Ausstellung finden. Doch letztlich hängt bei der medialen Ausstellungsgestaltung vieles von der Frage ab, welche medialen Quellen als materielle Überreste und Zeugnisse im Sammlungsdepot der SFVV vorhanden sind. Dass sich die Autoren auch für filmische, auditive, fotografische und schriftliche Quellen

<sup>1</sup>Vgl. Beatrix Novy, Konzept für Vertreibungs-Ausstellung - Die Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung stellt heute erstmals Grundlinien des geplanten Museums vor, Stiftungsdirektor Manfred Kittel im Gespräch, in: Deutschlandradio, Kultur heute, 18.09.2010, Sendezeit 17.35 Uhr (Download unter <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/kulturheute/1275809/>, 1:49-7:20 min).

aussprechen, sollte Kritiker nicht verwundern. Schließlich handelt es sich hier um genuine Quellen der Zeitgeschichte, die in jeder Ausstellung mit zeithistorischem Sujet zu finden sind; auch im (zu Recht) viel gelobten Deutschen Historischen Museum in Berlin oder in der Schau des Bonner Hauses der Geschichte „Flucht, Vertreibung, Integration“, die oftmals als Vorbild-Ausstellung für die SFVV bezeichnet wurde.

Von Scheliha führt als Argument gegen die Nutzung audiovisueller Quellen den Befund an, dass Besucher „Audio- und Videodokumente nicht länger als zwei bis drei Minuten“ verfolgen würden. Das mag sein. Doch ist dies immerhin noch sehr viel mehr Zeit, um sich mit dem präsentierten Medium bewusst auseinanderzusetzen, als vergleichbare Werte, die für die Rezeption klassischer Museumsobjekte gemessen wurden, nämlich: neun Sekunden (!).<sup>2</sup>

Zudem sei noch einmal betont, dass sich die Autoren in der medialen Frage daran orientiert haben, dass die SFVV ein Informations- und Dokumentationszentrum sein soll. Von ausschließlich klassisch-musealen-3D-Qualitäten war bisher weder im Stiftungsgesetz noch in den Verlautbarungen aus dem Bundeskulturstaatsministerium die Rede.

Es gibt außerdem noch zwei weitere Begründungen, die für einen „Dokumentationsort mit 3D-Exponaten“ und gegen eine reine „3D-Exponat-Ausstellung“ sprechen, wie sie von Scheliha vorschwebt, wenn er schreibt, dass „allein Exponate“ der Stimulus sein könnten, der Besucher dazu anregt, Fragen an das Ausstellungsthema zu entwickeln.

Erstens scheint es so, als gehe von Scheliha davon aus, dass die dreidimensionalen Exponate wegen ihrer viel zitierten, sagenumwobenen Aura für sich selbst sprechen würden. Das ist ein Trugschluss. Exponate sagen von sich aus gar nichts. Erst durch Kontextualisierung, durch Erläuterung und zusätzliche wie auch immer medialisierte Informationsgabe sowie durch den Diskurs über die Eigenschaften

<sup>2</sup>Vgl. Bernd Schönemann, Museum geschichtsdidaktisch: Institution der Geschichtskultur - eigenständiger Lernort - Partner der Schule. In: Informationen des Sächsischen Museumsbundes e.V. Nr. 19. Dresden, Weißbach 1999, S. 77-93, hier S. 77.

des Exponats und seine Inszenierung kann ein Besucher am Objekt historische Erkenntnisse gewinnen und sinnvolle Zusammenhänge konstruieren. Ansonsten sieht er in einem Objekt nur, was er sowieso schon meint, vor dem Ausstellungsbesuch gewusst zu haben. Andere Quellengattungen sind somit mehr als eine sehr sinnvolle Ergänzung.

Zweitens gibt es auch ein „Überlieferungsproblem der Exponatquellen“. Zu bestimmten Ereignissen liegen viele Objekte vor (z.B. Leiterwagen, Schlüssel, Koffer, Rucksäcke, Kleidung, Erinnerungsstücke und anderes dingliches Fluchtgepäck); zu anderen aber wohl kaum: Oder gibt es viele dingliche Quellen zu Morden und anderen Gewaltverbrechen an polnischen, russischen oder deutschen Zivilisten während Vertreibungs- und Deportationsaktionen? Allein diese Exponat-Asymmetrie spricht für einen Dokumentationsort.

Es wäre wünschenswert gewesen, wenn Wolfram von Scheliha in seinem Plädoyer, statt polemisch zuzuspitzen, konkrete, konstruktive Vorschläge für sinnvolle 3D-Exponate gemacht hätte.

b) 3D-Exponate als zeitgemäßer Besuchermagnet?

Auf von Schelihas Einwand, dass eine Ausstellung, die nicht ausschließlich auf dreidimensionale Exponate, sondern auch auf andere Quellengattungen zurückgreift, „nicht zeitgemäß“ sei und außerdem kein Interesse beim Publikum finden würde, kann entgegnet werden, dass die Topografie des Terrors, die ohne 3D-Exponate auskommt, mit jährlich 500.000 Besuchern einer der Publikumsmagneten unter den Erinnerungsorten in Berlin ist.

c) Die SFVV als eine intellektuelle Herausforderung für Jedermann! Von Schelihas kritischer Hinweis, die „konzeptionellen Überlegungen“ seien ein allzu „intellektueller Ansatz“, können zunächst getrost als Kompliment verstanden werden. Schließlich handelt es sich um ein „Konzeptpapier“. Und wenn ein solches in der Anfangsphase einer Ausstellungsplanungsdebatte nicht intellektuell (also überlegt und verstandesmäßig) wäre, dann wäre es keine gute Diskussionsgrundlage und somit reif für den Mülleimer.

Von Schelihas Suggestion, ein Besucher ließe sich beim Durchschrei-

ten einer Ausstellung vor allem von seinen Sinnen und Emotionen, aber weniger von seinem Intellekt leiten, möchte ich widersprechen. Eine Ausstellung ist ein hochkomplexes Medium, welches zu „lesen“ auch gekonnt bzw. erst einmal gelernt sein muss. Das Lesen und Beschauen einer Ausstellung bedeutet, dass (Sach-)Zeugnisse der Vergangenheit, die dem Besucher in Ihrer Zusammenstellung als Geschichte(n) präsentiert werden, analysiert und interpretiert und dass präsentierte Ausstellungsnarrative und -inszenierungen mitunter entschlüsselt werden wollen. Das Konstruieren von historischem Sinn und das lesend-schauende Verstehen von Ausstellungen verlangen dem Besucher notwendiger Weise kognitive Operationen ab; erst recht in solchen Expositionen, die mit 3D-Exponaten reichlich gesegnet sind. Von Scheliha tut so, als sei – hier lehne ich mich an seinen Begriff des „Power-Reading“ an – die Fähigkeit des „Power-Exponate-Viewing“ jedem Besucher nicht nur natürlich gegeben, sondern auch etwas Selbstverständliches und völlig Anstrengungsloses.

Es sollte Konsens sein, dass der Besuch einer staatlich geförderten musealen (Gedenk-)Institution für jeden Besucher möglichst als ein „Bildungs“-Angebot konzipiert sein sollte, das mit einer individuellen, unterhaltsamen, ja „intellektuellen“ Lernleistung verbunden werden kann.

d) Besucher in der Position der „Fragenden“ und „Suchenden“  
Thematische Fragen an das Personal, die Objekte oder andere Quellen kann jeder Besucher selbstverständlich selbst „mitbringen“. Keiner der Autoren der „konzeptionellen Überlegungen“ möchte hier interpretative Vorschriften machen oder vorschreiben, wie und mit welchen Fragen der Besucher sich der Geschichte zuzuwenden habe. Doch spricht aus Sicht der Autoren überhaupt nichts dagegen, den Besuchern – anders als von Scheliha behauptet – die „Position der Fragenden und Suchenden zuzuweisen“, was nichts anderes bedeutet, als bestimmte Fragehorizonte offen zu legen, um Orientierung in Zeit und Raum zu erleichtern. Dies entspricht im Übrigen moderner

Ausstellungsdidaktik.<sup>3</sup>

## **Teil II: Geschichtsdidaktische Überlegungen: Die SFVV und ihr „Bildungsauftrag“**

In von Schelihas Kommentar findet sich im letztem Absatz folgender Satz: „Die Vorstellung, man könnte Besucher durch eine ‚kritisch-distanzierte Aufarbeitung‘ zur Revision vorhandener Geschichtsbilder oder Vorurteile veranlassen, entspricht nicht den Erfahrungen der Besucherforschung in Museen und Gedenkstätten.“

Empirische Befunde mögen eine solch skeptische Haltung untermauern. Doch sollten solche Erfahrungen nicht dazu führen, in geschichtskulturelle Beliebigkeit zu verfallen. Man möchte Skeptikern dieser Art entgegenhalten, warum es dann überhaupt intentionale Orte der Geschichtsvermittlung gibt? Warum versuchen Geschichtslehrer und andere Pädagogen tagtäglich, das Geschichtsbewusstsein ihrer Klientel zu erweitern und in einem positiven Sinne zu beeinflussen? Und warum haben sich die Konstrukteure des Gesetzestextes sich dann überhaupt die Mühe gemacht, den „Aufklärungs- und Versöhnungsauftrag“ zu formulieren? Ist dieser aufgrund der von von Scheliha angedeuteten Befunde nun unnütz? Soll man die Unternehmung SFVV jetzt ganz abblasen? – Wenngleich man die Stiftungsgelder sicherlich auch sehr gut in internationale Jugend-, Schüler- und Studentenbegegnungen zukunftssträftig anlegen könnte, möchte ich die Frage mit einem „Nein“ beantworten; und außerdem einige geschichtsdidaktische Überlegungen skizzieren, die den abstrakten „Aufklärungs- und Versöhnungsauftrag“ konkretisieren und den von Manfred Kittel erwähnten, aber von ihm selbst noch nicht näher erläuterten „Bildungsauftrag“ mit Leben füllen.

Es ist sehr bedauerlich, dass von Scheliha in seinem „polemisch zugespitzten“ Kommentar behauptet, die „konzeptionellen Überlegungen“ seien nicht von den Zielgruppen her gedacht. Das Gegen-

<sup>3</sup>Vgl. Karl Heinrich Pohl, Wann ist ein Museum „historisch korrekt“? „Offenes Geschichtsbild“, Kontroversität, Multiperspektivität und „Überwältigungsverbot“ als Grundprinzipien musealer Geschichtsrepräsentationen, in: Olaf Hartung (Hrsg.), Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft, Bielefeld 2006, S. 273-286.

teil ist der Fall. Spricht das Stiftungsgesetz lediglich allgemein von der „jungen Generation“, die ans Thema herangeführt werden möge, wurden in Kapitel 6 der „Überlegungen“ differenzierte Äußerungen zur Heterogenität des Publikums getätigt. U.a. mit der Skizze eines „transnationalen Video-Forums gegenwärtiger Perspektiven“ wurde sogar ein Versuch unternommen, die Wissensbestände, Erfahrungen, Erwartungen und Identitätsbezüge der unterschiedlichen Besucher in eine Ausstellungskonzeption einzubinden und sie so didaktisch fruchtbar zu machen.<sup>4</sup> (Andere Möglichkeiten, die Zielgruppen noch besser anzusprechen, sind sicherlich denkbar. Vorschläge dazu sind sehr willkommen.)

Die folgenden programmatischen Überlegungen gründen auf eben dieser Annahme, dass es sich beim SFVV-Publikum um sehr heterogene Besuchergruppen handeln wird. Ich gehe davon aus, dass neben der notwendigen Vermittlung historischen Faktenwissens gegenwartsbezogene und problemorientierte Zugänge die didaktische Vermittlungsarbeit der Stiftung bestimmen sollten. Denn dadurch kann die Stiftung zu einem Ort der historisch-politischen Bildung werden, an dem die Besucher die präsentierten Themen „Flucht, Vertreibung und Integration“ reflektiert und gewinnbringend in ihre Lebenswelt einordnen können.

Zunächst möchte ich nun den kommunikativen und konstruktivistischen Charakter historischer Ausstellungen erläutern, dessen Bedingungen bei der Initiierung historischer Denk- und Lernprozesse unbedingt beachtet werden sollten. Anhand dieser Annahmen möchte ich dann drei allgemeine Lernbereiche skizzieren, die aus geschichts-didaktischer Sicht generell in Ausstellungen von Museen und Gedenkstätten angebahnt werden könnten. In einem weiteren Schritt werde ich diese drei Lernbereiche auf das Themenfeld „Flucht, Vertreibung und Integration“ übertragen und spezifizieren.

<sup>4</sup>Dieses Element lehnt sich im Übrigen an eine Installation an, die bis zum 22.08.2010 in der Ausstellung „Ihr und Wir – Integration der Heimatvertriebenen in Baden-Württemberg“ zu sehen war (Haus der Geschichte des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart).

Der kommunikative und konstruktivistische Charakter historischer Ausstellungen

Ausstellungen von historischen Museen und Gedenkstätten können definiert werden als „künstlerische Nachgestaltungen der Wirklichkeit“, sie haben mimetischen Charakter.<sup>5</sup> In ihnen werden verschiedene Quellengattungen als Überreste der Vergangenheit präsentiert. Als Fragmente der Vergangenheit werden sie durch Re-Kontextualisierung und Re-Dimensionierung von den Kuratoren und Gestaltern in einen „neuen“ Sinnzusammenhang gestellt, der von den Besuchern erschlossen werden kann. Deshalb können Ausstellungen nach Jana Scholze als „Orte der Kommunikation“ bezeichnet werden, in denen Signifikations- und Kommunikationsprozesse stattfinden. Zwar können Ausstellungen von Seiten der Kuratoren durch ästhetische Codierungen mit einer „Kommunikationsabsicht“ ausgestattet werden, doch unterliegen Ausstellungen als komplexe Inszenierungen unterschiedlichen Wahrnehmungsprozessen bei den Besuchern: Zwar kann ein Besucher bei seinem Ausstellungsrundgang versuchen, die codierten Informationen zu entschlüsseln. Scholze stellt aber klar, dass Ausstellungen einem offenen Kommunikationsprozess unterliegen, weil davon ausgegangen werden kann, dass eine Ausstellung schon für zwei Besucher nie identische Erfahrungen und Erkenntnisse liefert, da die sinnliche Wahrnehmung und somit Interpretation abhängig ist vom Werte- und (kulturellen) Bezugssystem sowie Vorwissen und Prämissen des Betrachters; dass sogar die Rezeption einer Ausstellung einem individuellen Wandel je nach Kommunikationsumstand und -situation unterliegen kann. Das kommunikationstheoretische Hauptcharakteristikum einer Ausstellung ist in diesem Sinne die fundamentale Mehrdeutigkeit.

Ausstellungen von Museen und Gedenkstätten als Orte historischen Lernens

<sup>5</sup>Vgl. für die folgenden Ausführungen vor allem Jana Scholze, *Medium Ausstellung – Lektüre musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin*. Bielefeld 2004.

Aus allgemeiner, museumswissenschaftlicher Sicht begründet die museologische Funktion des Präsentierens (Ausstellens) und Vermittelns, dass Museen und Ausstellungen Lernorte sind: „Museumsbesucher sollen das kulturelle Gedächtnis kennen lernen und historische Erkenntnisse schöpfen, daraus Anregungen für ihr eigenes Leben empfangen, einen persönlichen Bildungsgewinn ziehen und auf dem Hintergrund ihrer Erkenntnisse Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft ziehen.“<sup>6</sup>

Wenngleich Ausstellungen von Museen und Gedenkstätten von verschiedenen Besuchergruppen auch als „funktionsoffen“ verstanden werden können, was ihre kulturellen Zielvorstellungen betrifft, lassen sich aus geschichtsdidaktischer Sicht drei allgemeine Lernbereiche konstruieren und triftig begründen.

a) Ästhetische Bildung: Ausstellungen wahrnehmen, analysieren und interpretieren

Der Lernbereich der „ästhetischen Bildung“ umfasst zwei Aspekte. Erstens ist damit Bildung durch eine *quellenkritische* Auseinandersetzung des Besuchers mit dem einzelnen Ausstellungsstück gemeint, zweitens die Auseinandersetzung mit dem Objektarrangement bzw. der musealen Inszenierung als *sinnhafte, mit Bedeutung aufgeladene Narration*.

Bewusste Auseinandersetzung mit dem Ausstellungsstück  
Museale Objekte verschiedenster Gattungen (z.B. dreidimensionale Dinge, Bilder, Fotos, Filme, Zeitzeugenberichte, Dokumente etc.) und unterschiedlicher Provenienz (Original, Replik oder Kopie) sind (neben den Begleittexten) der essentielle Bestandteil einer historischen Ausstellung. „*Originale im musealen Sinn* sind Relikte, die in unserer Gegenwart als Zeitzeugnisse der Vergangenheit erscheinen. [...] Als Unikate einer vergangenen Zeit sind Originale aus der Vergangenheit als Schaustücke in Museen heute zwar weitgehend funktionslos geworden. Werden sie jedoch als Erkenntnisquelle genutzt, ihre Bedeutung

<sup>6</sup>Hildegard Katharina Vieregg, Museumswissenschaften. Eine Einführung, Paderborn 2006, S. 39.

als Ausdruck vergangener Zeiten erfasst, in einen ‚künstlichen‘ musealen Funktionszusammenhang gesetzt, können sie als Zeitzeugnisse vor allem zu wichtigen Bedeutungsträgern für historisches Verstehen werden.“ Museale Objekte sind also „Träger vielfältiger Informationen“.<sup>7</sup> Krzysztof Pomian bezeichnet museale Objekte als „Zeichen mit Symbolcharakter“ (Semiophor). Jedes Museumsding hat als „Zeichenträger“ eine materielle und eine immaterielle Seite, eine sichtbare und eine unsichtbare.<sup>8</sup>

Die spezifische Bedingung für Bildungs- und Lernprozesse in Museen und Ausstellungen ist die bewusste Auseinandersetzung des Besuchers mit dem ausgestellten Objekt. Sollen spezielle historische Lernprozesse in Gang gesetzt werden, muss der Besucher dazu gebracht werden, ein Objekt zu beschreiben (materiell-sichtbare Seite), in seinen kausalen Ursprungszusammenhängen zu deuten und einzuordnen (immaterielle-unsichtbare Seite). Erst dann können präsentierte kulturelle und historische Zusammenhänge verstanden werden.

Jörgen Bracker plädierte schon 1981 dafür, Objekte im historischen Museum als Quellen der Vergangenheit genauso ernst zu nehmen wie Archivalien.<sup>9</sup> Für zeitgeschichtliche Ausstellungen – und dies sollte nach Ansicht des Verfassers analog auch für künftige Ausstellungen der „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ gelten – fordert Detlef Hoffmann einen verstärkten quellenkritischen Umgang mit Bildern und Objekten: „Nicht nur Gemälde und Fotos, sondern auch dreidimensionale Gegenstände der alltäglichen Lebenswelt können Träger von Spuren sein.“<sup>10</sup> Nach Hoffmann kann durch an das Objekt

<sup>7</sup>Zitate von Vieregg (2006), S. 44 und 47 [Hervorhebung im Original].

<sup>8</sup>Vgl. Krzysztof Pomian, Museum und kulturelles Erbe, in: Gottfried Korff / Martin Roth (Hrsg.), Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik, Frankfurt am Main 1990, S. 41-64, hier S. 41 ff.

<sup>9</sup>Vgl. Jörgen Bracker, Grenzen des historischen Museums?, in: Museumskunde 46 (1981), Heft 2, S. 132-40. Er meint damit Quellenforschung, Quellenkritik und Traditionskritik, um den Informations- und Zeugniswert eines Objektes zu decodieren.

<sup>10</sup>Detlef Hoffmann, Zeitgeschichte aus Spuren ermitteln. Ein Plädoyer für ein Denken vom Objekt aus, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 4 (2007) Heft 1 und 2, [www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Hoffmann-2-2007](http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Hoffmann-2-2007), Abschnitt 5.

gestellte Fragen der historische Kontext der Objektentstehung und -überlieferung besonders deutlich werden. Die Hintergründe, die zur Entstehung eines Objektes, aber auch zu seiner Aufbewahrung, eventuellen Verlagerung oder Beschädigung und schließlich zur erneuten Ausstellung geführt haben, ergeben erst die ganze Geschichte bzw. lassen neue (Zeit-)Geschichten entstehen – verstanden auch als eine Ablagerung von (Zeit-)Schichten, die oft aufschlussreicher sein kann als das bloße „Original“.

Der Effekt dieses Fragens und Forschens am Objekt ist zum einen, dass der Besucher ein methodisches Instrumentarium analytischen Denkens einüben, ausbilden oder vertiefen kann, welches selbstverständlich auch in seiner alltäglichen Lebenswelt Anwendung finden könnte. Zum anderen stehen am Ende solch beschriebener Auseinandersetzungsprozesse im Idealfall historische Erkenntnisse und Einsichten, die bestenfalls den Horizont erweitern und geistig-kulturelle Orientierung geben können.

Bewusste Auseinandersetzung mit der musealen Inszenierung Informationen sind nicht nur im einzelnen Ausstellungsobjekt, sondern auch in der „Präsentationssprache“<sup>11</sup> der Inszenierung codiert und gespeichert. Es gilt für den Besucher, die ästhetische Rhetorik von Ausstellungen in ihren visuellen, auditiven und anderen sinnlichen Elementen, die auf eine narrative Geschichtsdarstellung hindeuten, zu entschlüsseln *und* selbst Sinn aus dem im dreidimensionalen Raum Dargestellten zu schöpfen. In der Beschäftigung mit einer sinnlich-ästhetischen Präsentation, die die historische Imagination beflügelt, liegen wichtige Lernpotentiale, um durch intersubjektiven Austausch bestimmte Kompetenzen zu entwickeln: beispielsweise die individuelle Wahrnehmung zu schulen, die rhetorische Kompetenz zu fördern oder Wissen zu erwerben. Die sinnliche und kognitive Auseinandersetzung mit Ausstellungsinszenierungen ermöglicht also sowohl die Konstruktion als auch die De-Konstruktion von historischen Deutun-

<sup>11</sup>Martin Roth, Einleitung, in: Dies (Hrsg.): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik, Frankfurt am Main 1990, S. 9-37, hier S. 23.

gen und Narrationen.

Diskursives Verfahren als Methode

In organisationsmethodischer und medialer Hinsicht bieten sich mehrere didaktische Möglichkeiten an, die bewusste Auseinandersetzung des Besuchers mit Objekten oder der Inszenierung einer Ausstellung zu ermöglichen bzw. zu provozieren: z.B. Ausstellungskataloge, Zusatzinformationen an didaktischen (Multi-Media-)Stationen, Führungen, Museumsgespräche, Geschichtswerkstätten besonders für Schulklassen, Workshops, „wissende“ Cicerones als ständige Ansprechpartner in der Ausstellung, Museumsrallyes oder Audioguides.

Als essenziell aber, und das sei mit Nachdruck betont, wird für den ästhetischen Bildungs- und Erkenntnisgewinn ein „dialogisches Verfahren“ angesehen, durch das der Besucher dazu angehalten wird, seine eigenen Prämissen, Eindrücke und Vorstellungen zu artikulieren. Der Besucher sollte nicht nur stummer Zuhörer, Beschauer und Rezipient sein, sondern als aktiver *Mit-Denker und Mit-Sprecher* in Analyse-, Interpretations-, Wertungs- und Sinnbildungsprozesse eingebunden sein. Vermittlungsansätze, die auf die Kommunikation über Objekte und Objektarrangements abzielen, helfen zum einen, dass der Besucher sich intensiv (und eben mehr als nur die üblichen neun Sekunden) mit dem ausgestellten Objekt auseinandersetzt. Zum anderen verbessert der kommunikative Austausch mit einem geeigneten Ansprechpartner die Erinnerungsleistung bzw. die Langzeitwirkung von Museumserlebnissen, mithin die Vertiefung von Wissen.<sup>12</sup>

Es ist unschwer erkennbar, dass hier trotz aller musealen sinnlich-ästhetischen Anmutungsqualitäten dem kognitiven Lernen, also dem (historischen und ästhetischen) Verstehen, ein besonderer Rang zugesprochen wird: Ein Prozess analytischen Denkens soll bei den Besuchern angestoßen werden, durch Fragen statt Dozieren. Damit wäre

<sup>12</sup>Vgl. Heiner Treinen, Prozesse der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation in historischen Ausstellungen, in: Bernd Mütter / Bernd Schönemann / Uwe Uffelman (Hrsg.): Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik, Weinheim 2000, S. 159-174, besonders S. 170 ff.

zum nächsten geschichtsdidaktischen Lernbereich in historischen Ausstellungen übergeleitet: das reflexive Geschichtsbewusstsein.

b) Ausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins

Meik Zülsdorf-Kersting fand in seiner Studie über Geschichtsvorstellungen Jugendlicher zum Holocaust heraus, dass diese im Rahmen visueller Impulse immer das sahen, was ihnen typisch erschien. Dies äußerte sich z.B. in der Art, dass sie Fotos aus der Zeit, die zur Beschreibung vorlagen, fiktiv so erweiterten, dass sie ihre bereits vorhandenen inneren (Vorstellungs-)Bilder vom Holocaust bestätigten.<sup>13</sup> Zülsdorf-Kersting kommt aufgrund dieses Befundes u.a. zu dem Ergebnis, dass der Lernende im historischen Denkprozess am Anfang eines Erkenntnisweges auf mentale Vorprägungen zurückgreift, aus denen in der Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen und Quellen eine „zweite Wirklichkeit“ entsteht: Aufgenommene Informationen werden durch die individuelle Vorstellungskraft in lebendige Gestalten, sinnhafte Gebilde, in Handlungsräume und Wirklichkeiten verwandelt. Mit ihrer Hilfe wird Vergangenheit als Geschichte erklärt und gedeutet. Es sei allerdings bekannt, dass solche Geschichtsvorstellungen normalerweise eine starke Veränderungsresistenz besitzen. Insofern mag von Schelihns Skepsis hinsichtlich der Wirkungsmöglichkeiten von Gedenkstätten begründet sein.

Analogisiert man die Befunde Zülsdorf-Kerstings auf das historische Denken von Museums- und Gedenkstättenbesuchern, erscheint die Vermutung plausibel, dass die mentalen Bilder und (emotionalen) Assoziationen, die während eines Ausstellungsbesuchs in den Köpfen der Besucher durch das Thema, die Objekte und die inszenatorischen Elemente evoziert werden, denjenigen Geschichtsvorstellungen ebenfalls entsprechen, die im Rahmen ihrer geschichtskulturellen Sozialisation bereits vor dem Ausstellungsbesuch entstanden sind. Getreu dem Motto: „Gesehen“ wird das, was man sowieso schon weiß.<sup>14</sup>

<sup>13</sup>Vgl. Meik Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach. Jugendliche und der Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Berlin 2007 [Geschichtskultur und Historisches Lernen, Bd. 2].

<sup>14</sup>Freilich müsste diese Vermutung durch konkrete empirische Studien verifiziert wer-

Aus geschichtsdidaktischer Sicht kann das Lernziel in historischen Ausstellungen nicht sein, dass der Besucher sich ausschließlich „Zahlen-Daten-Fakten“- oder historisches Strukturwissen aneignet.<sup>15</sup> Neben der Anbahnung analytischer Qualifikation der ästhetischen Bildung (siehe oben) ist das zentrale Ziel des historischen Lernprozesses, dass der Lernende seine vorhandenen Geschichtsbilder und Geschichtsvorstellungen bewusst macht und sie hinterfragt. Nach Waltraud Schreiber und Stefanie Zabold kann dieser (selbst-)reflexive Lernprozess – an dessen Ende die Ausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins steht – auch in gut konzipierten historischen Ausstellungen eingeleitet werden.<sup>16</sup>

Der Verfasser geht davon aus, dass dieser Prozess offenkundig nicht allein dadurch in Gang gesetzt werden kann, indem man „histo-

---

den. Bisherige Erkenntnisse der Museumsbesucherforschung Heiner Treinens deuten aber auf die Richtigkeit dieser Annahmen hin, vgl. Heiner Treinen, Prozesse der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation in historischen Ausstellungen, in: Bernd Mütter / Bernd Schönemann / Uwe Uffelmann (Hrsg.): Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik, Weinheim 2000, S. 159-174, besonders S. 174: „Historische Ausstellungen sind ineffizient, wenn es um das ‚Lernen‘ historischer Struktur-Zusammenhänge und chronologischer Geschichtsaufbereitungen geht. Sie sind ebenso ineffizient, wenn versucht wird, über Ausstellungen als Medium eine Änderung von Einstellungen, von Attitüden und Werthaltungen zu erreichen. Historische Ausstellungen sind dagegen äußerst effizient, wenn es um Bestätigungen, Verstärkungen und Erweiterungen vorhandener Wissensbestände und Einstellungshaltungen geht.“

<sup>15</sup>Treinen weist darauf hin, dass historisches Wissen dieser Art in Museen lediglich wiederholt und vertieft werden kann. Daraus lässt sich folgern, dass der Besucher sich bestenfalls schon vor dem Museumsbesuch mit dem ausgestellten Thema auseinandersetzen sollte, um einen Mehrwert zu erreichen (vgl. Heiner Treinen, Ist Geschichte in Museen lehrbar?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 23 (1994), S. 31-38). Dies sollte auch für die Zusammenarbeit von Schulen und Museen/Gedenkstätten berücksichtigt werden: Ein Museum ist kein Ort, wo Geschichtsunterricht ersatzhalber abgehalten werden kann. Die spezifischen didaktischen Potentiale von Museen und Gedenkstätten sollten also genutzt werden.

<sup>16</sup>Vgl. Waltraud Schreiber / Stefanie Zabold, Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen (I. Kompetent mit Geschichte umgehen können – über ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein verfügen (Waltraud Schreiber); II. Ausstellung: Ein Ort, der historisches Lernen möglich macht (Stefanie Zabold)), in: Waltraud Schreiber / Katja Lehmann / Simone Unger / Stefanie Zabold (Hrsg.): Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch, Neuried 2004, S. 197-224 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 8).

risch ungebildete“ Besucher einfach nur so und ohne anleitende *Denkanstöße* durch eine Ausstellung schickt. Soll historisches Lernen wirklich gelingen, muss der Denk-Kreislauf der Selbstbestätigung schon vorhandener mentaler Bilder und Vorstellungswelten durchbrochen werden. Historisches Lernen kann nur dann als erfolgreich angesehen werden, wenn es gelingt, vorhandene Vorstellungsbilder bewusst zu machen. Erst die Bewusstmachung eigener Lerndispositionen (Wissen, Prämissen, von Emotionen hervorgerufene Wertmaßstäbe, Identitätsbezüge) könne, so auch Zülsdorf-Kersting, eine Veränderung oder Ergänzung ermöglichen, damit – unter Umständen falsche, mythische oder von politischen Instrumentalisierungen beeinflusste – historische Vorannahmen erweitert und korrigiert werden können.<sup>17</sup>

Ein Museum bzw. eine Gedenkstätte, das/die sich selbst als einen Ort des (historischen) Lernens begreift, muss versuchen, die wie auch immer gearteten Geschichtsvorstellungen der Besucher, die auf Grundlage ihrer Bedürfnisse, Interessen, Gefühle und Identität entstanden sind, zum Thema zu machen.<sup>18</sup>

Konkret könnte dieser Lernprozess in historischen Ausstellungen z.B. in der Form initiiert werden, dass widersprüchliche Objekte und ihre Zeugnisinformationen so miteinander kombiniert werden, dass der Besucher über das Ausgestellte gewissermaßen „ins Grübeln“ kommt; dass dem Besucher zusätzliche Quellen oder Informationen zur Verfügung gestellt werden, die mit den (problemorientierten) Kommunikationsbotschaften der Ausstellung oder mit der ästhetischen Inszenierung in Beziehung gesetzt werden können. Wichtig ist auch, dass der Besucher dazu bewegt wird, ein eigenes Sach- und Werturteil zum Dargestellten zu fällen, es diskutiert und es gegenüber anderen Besuchern begründet. Ausstellungskuratoren und Museumspädago-

<sup>17</sup>Zülsdorf-Kersting (2007) entwickelt diesen Anspruch zumindest für die Behandlung des Themas „Holocaust“ im Geschichtsunterricht. Dieser Anspruch soll hier auf das historische Lernen im Museum übertragen werden.

<sup>18</sup>Für die Konzeption und Gestaltung einer Ausstellung setzt das natürlich voraus, dass eine umfangreiche Besucherforschung betrieben wird, die das Wissen, die Vorstellungen und die Wünsche der potentiellen Besucher eruiert.

gen sollten diese Prinzipien in ihren Konzeptionen und Besucherprogrammen berücksichtigen.

Das in den „konzeptionellen Überlegungen“ skizzierte Video-Forum könnte ein Anlass sein, nicht nur über die Positionen des Anderen (auf der Leinwand), sondern auch über die eigenen Sichtweisen nachzudenken. Gleiches gilt für die audiovisuelle Präsentation von Zeitzeugen-Interviews, die bei Besuchern einen „Enttypisierungsschock“<sup>19</sup> auslösen können, der zu unerwartet neuen Einsichten führen kann.

Die wichtigsten Erkenntnisse sollten in diesem Sinne sein, dass Geschichte verschiedenartig, auch gegensätzlich rezipiert wird; dass Geschichte ein soziales und kulturelles Konstrukt ist; dass also jede historiographische Darstellung abhängt von Gegenwartsbedürfnissen, Zukunftserwartungen und Identitätsbezügen der darstellenden Gruppe. Mit diesem Wissen und Bewusstsein könnte der Besucher auch seine eigenen Geschichtsbilder und -vorstellungen und die daran gekoppelte Identität hinterfragen.<sup>20</sup>

#### c) Geschichtskulturelle Bildung

Mit dem dritten Lernbereich „geschichtskulturelle Bildung“ sind zwei Dimensionen gemeint, die beide darauf zielen, dem Besucher gesellschaftsanalytisches Denken zu vermitteln. Der Blick richtet sich dabei zum einen auf geschichtskulturelle Gesellschaftsprozesse in der Vergangenheit, zum anderen auf die der Gegenwart. Mithin geht es um die analytische Beantwortung der Frage, wie Vergangenheit als Geschichtskultur von Menschenhand entsteht und wie mit ihr in der Gesellschaft umgegangen wird. Sowohl die historische als auch die gegenwärtige Dimension lässt sich in Museen und Gedenkstätten (anhand ihrer Entstehung, ihrer Funktionen, ihrer Ausstellungen und

<sup>19</sup>Vgl. Tim Völkerling, Flucht und Vertreibung im Museum. Zwei aktuelle Ausstellungen und ihre geschichtskulturellen Hintergründe im Vergleich, Berlin 2008, S. 105 [Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 17].

<sup>20</sup>Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Gerhard Schneider (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24, besonders S. 10 ff. und 23.

ihrer Rezeption) vom Besucher nachvollziehen.

#### Die gegenwärtige Dimension

So kann der Besucher viel über gesellschaftliche Funktionsweisen und -mechanismen lernen, wenn er die Verarbeitung und Rezeption eines bestimmten, in Museen/Gedenkstätten präsentierten Themas analysiert: Wer hat die Ausstellung mit welchem Interesse initiiert? Wie wird das Thema präsentiert? Wie wird die Ausstellung rezipiert? Ein solches Vorgehen bietet sich vor allem für zeitgeschichtliche Ausstellungsthemen an, die in der Regel große öffentliche Kontroversen auslösen. Genauso lohnend ist auch der Vergleich einer gegenwärtigen Ausstellung mit anderen Expositionen, die dasselbe Thema zu einer anderen Zeit und in anderen kulturellen-politischen Kontexten thematisiert haben. Solche diachronen Vergleiche des gesellschaftlichen Umgangs mit der Vergangenheit sind in (guten) historischen Ausstellungen schon im Ausstellungskonzept integriert, können aber auch durch museumspädagogische Angebote zusätzlich angebahnt werden.

#### Die historisch-institutionelle Dimension

Politische, kulturelle und ökonomische Erkenntnispotentiale bietet aber ebenso die Beantwortung der Frage, wie und warum ein Museum oder eine Gedenkstätte entstanden ist. Analysen zu den Sammlungsgeschichten eines Hauses würden dem Besucher Aufschluss geben über die historisch wechselnden Auswahlkriterien, Bewertungskategorien, Neigungen und Interessen der in der Institution handelnden Menschen.

#### Spezifische Lernziele für die Themen Flucht, Vertreibung und Integration

Wenn man heute und in Zukunft über Flucht, Vertreibung und Integration der deutschen Vertriebenen sowie über andere Zwangsmigrationsphänomene spricht, dann darf es nicht ausschließlich darum gehen, in historistischer Manier zu zeigen, wie es im Falle der betroffenen Gruppen „eigentlich gewesen ist“. Die Ausstellungskonzeption und die museumspädagogischen Vermittlungsangebote müssen problem-

orientierte und gegenwartsbezogene Zugänge haben. Denn sowohl das universalhistorische Phänomen „Vertreibung/Zwangsmigration“ als auch die Integrationsthematik werden für junge und alte Besucher aufgrund unterschiedlicher Identitätsbezüge unterschiedliche Relevanz besitzen und eine individuelle emotionale Betroffenheit auslösen. Deshalb ist es wichtig, dass während eines Ausstellungsbesuches Raum zur Diskussion und gemeinsamer Reflexion gegeben wird.

#### Lernziel: reflexives Geschichtsbewusstsein

Ein fundiertes Maß an historischem Faktenwissen über die Ereignisse von Flucht und Vertreibung der Deutschen, ihrer Integration in die BRD und die DDR sowie über Phänomene anderer Zwangsmigrationen sind unerlässlich. Auf die Vermittlung dieses Basiswissens sollte in museumspädagogischen Programmen der Stiftungsarbeit großer Wert gelegt werden. Wie Waltraud Schreiber und Stefanie Zabold dargelegt haben, geht es in schulischen wie außerschulischen Institutionen des historischen Lernens aber nicht mehr ausschließlich „um das Pauken von Daten und Fakten oder das unbewusste Übernehmen von Traditionen und kulturellen Prägungen, sondern um die Fähigkeit, eigenständig und kritisch mit Vergangenen umzugehen, Geschichte selber darzustellen und die in der Gesellschaft vorhandenen Geschichtsbilder zu hinterfragen“. Deshalb ist es wichtig, die Besucher mit Quellen zu konfrontieren, die sie noch nicht kennen bzw. die diesen Prozess unterstützen, ihre vorgeprägten Sichtweisen auf die Ereignisse sowie ihre Deutungen, Wertungen und Einstellungen zur präsentierten Thematik einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Die didaktischen Prinzipien der *Multiperspektivität* und *Kontroversität*, denen in den „konzeptionellen Überlegungen“ eine große Bedeutung zugemessen wird, sind geradezu prädestiniert dafür, einen solchen Prozess einzuleiten.

Ein multiperspektivischer Ansatz in der Ausstellungspräsentation und in den Vermittlungsangeboten ist deswegen wichtig, weil er den Besucher dazu befähigt, sich die historischen Ereignisse aktiv-mitdenkend zu erschließen und sie in ihrer historischen Dimension

zu verstehen. Durch eine multiperspektivische Herangehensweise könnten Besuchern, wie oben bereits dargelegt, museumsspezifische Qualifikationen vermittelt werden, die ihnen eine (wissenschaftlich) begründete, selbstständige historische Analyse, Deutung und Wertung ermöglicht.

Ein multiperspektivischer Ansatz könnte bestenfalls dazu führen, dass Besucher stets mit einem differenzierenden Blick Vergangenheit als Geschichte vergegenwärtigen. Beispielsweise wäre es wichtig, dass die „Flucht und Vertreibung der Deutschen“ oder andere Fälle von Zwangsmigrationen nicht „nationalen“ Deutungs- und Wertungsmustern unterliegen, die das Geschichtsbewusstsein und die daran gekoppelte Identität eines Besuchers letztlich unnötig verengen würden. Durch entsprechende Quellenpräsentationen und Hinweise sollte dargestellt werden, dass die Konflikte der Vergangenheit, die zu „Flucht und Vertreibung der Deutschen“ und anderen Zwangsmigrationen führten, nicht ausschließlich ethnische Ursachen hatten, sondern dass dahinter zumeist komplexere politische, soziale, ökonomische, religiöse und kulturelle oder rassistische Motive standen.

Gerade der Zugriff der topografischen Modularisierung, wie in den „konzeptionellen Überlegungen“ vorgeschlagen, eignet sich dafür bestens. Auch die beiden Frageperspektiven „Zusammenleben“ und „Erinnerung und Begegnung“ können die Komplexität der Vergangenheit und der Geschichte deutlich vor Augen führen.

Lernziel: Fremdverstehen

Am Beispiel der Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen lassen sich in den Ausstellungen der Stiftung hervorragend Probleme thematisieren und diskutieren, die jeder Besucher – sei er nun Migrant, noch zu Integrierender, bereits Integrierter oder „Aufnahmegesellschaftler“ (oder von allem ein bisschen) – als ähnliche Phänomene in seiner eigenen Lebenswelt entdecken kann, um daraus für seinen gegenwärtigen und zukünftigen Alltag zu lernen.

Die von der breiten Öffentlichkeit hoch gelobte Ausstellung „Flucht, Vertreibung, Integration“ hat dies durch ihr Ausstellungs-

arrangement und museumspädagogische Begleitmaterialien bereits umzusetzen versucht. Dort wurde zum einen dargelegt, mit welchen schwierigen Bedingungen sich die Flüchtlinge und Vertriebenen in der Aufnahmegesellschaft auseinandersetzen mussten, weil ihnen z.B. soziale Kälte oder Xenophobie entgegenschlugen und für sie daraus z.B. ökonomische, soziale und kulturelle Benachteiligungen erwuchsen. Diese Problematisierung der „Begegnung mit dem Fremden“ kann Besuchern vor Augen führen, dass Integrationsprozesse in keiner Gesellschaft reibungslos ablaufen. Hier könnte ein Lernprozess in Richtung der Kompetenz „Fremdverstehen“ in Gang gesetzt werden,<sup>21</sup> bei dem das Bewusstsein und die Identität des (jungen und alten) Ausstellungsbesuchers in der Hinsicht sensibilisiert werden könnten, was die Akzeptanz des Andersartigen in der eigenen Lebenswelt betrifft. Zum anderen kann die Präsentation und die bewusste Beschäftigung mit Flüchtlingen und Vertriebenen, die sich in der neuen Heimat sozial und kulturell „erfolgreich“ integrieren konnten, auch für gegenwärtige und zukünftige Integrationsdebatten als Pro-Argument für generelle Chancen und positive Auswirkungen von Migration vor Augen geführt werden.

Es wäre wünschenswert, wenn diese Ansätze in der „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ noch weiter ausgearbeitet werden könnten.

Lernziel: Menschenrechtserziehung

Die (internationale) Debatte um die Entstehung der SFVV und das „Zentrum gegen Vertreibungen“ hat gezeigt, dass die Perspektiven auf vergangene Vertreibungseignisse unterschiedlich sein können. Bei aller Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung und auch bei angenommener multiperspektivischer und kontroverser Präsentationsweise aber sollte die Sicht auf die historischen Ereignisse von Zwangsmigrationen von der Deutungs- und Wertungskategorie der Menschenrechte bestimmt sein, die im bereits skizzierten normativen Konzept „reflexives Geschichtsbewusstsein“ übrigens fest verankert ist.

<sup>21</sup>Vgl. Bettina Alavi / Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Migration und Fremdverstehen – Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004 [Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 16].

Denn die Deutungs- und Wertungskategorie der Menschenrechte kann jegliche Gelüste nationaler Revanche und „Opferaufzählerei“ ausbremsen. Mit ihr werden die Ereignisse der Vergangenheit nicht pauschal und vorurteilend daraufhin befragt, welche Nation oder Gruppe als Kollektiv Schuld an einer Vertreibung hatte, sondern es wird differenziert gefragt, wer genau wo und gegenüber wem gegen die Menschenrechte verstoßen hat. *Flucht und Vertreibung* wäre dann nicht länger ein nationales Thema, sondern würde über die Grenzen hinweg unter der Kategorie der Menschenrechte wahrgenommen.

Gerade die „Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“ könnte eine ihrer wichtigsten Aufgaben in der Vermittlungsarbeit darin sehen, diesen differenzierenden Blick bei Besuchern zu schulen. Der Umgang mit dem Vergangenheitskapitel „Vertreibung“ verlöre so seine geschichtspolitische Brisanz und würde in Bahnen des gegenseitigen Verständnisses und in eine demokratisch-friedliche Gedächtniskultur geleitet. Ziel muss es sein, die Menschenrechte im Geschichtsbewusstsein der Besucher zu verankern, damit diese die Identität der Menschen prägen und auch im alltäglichen Miteinander akzeptiert sind.

Die Stiftung sollte deshalb neben den (internationalen) wissenschaftlichen Konferenzangeboten im Rahmen ihrer Vermittlungsarbeit auch offene Seminare anbieten, in denen Dialog und Begegnung zwischen Menschen ermöglicht wird – was nach meinem Verständnis im Übrigen dem doch sehr allgemein formulierten „Versöhnungsauftrag“ der Stiftung entspricht. Besonders lohnend wäre z.B. die Zusammenarbeit mit Jugendbegegnungsstätten wie der „Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung“.

~~~~~

Tim Völkerling schloss sein Lehramtsstudium der Fächer Geschichte und Sport an der Universität Münster ab und verfolgt seither sein Dissertationsprojekt zum Thema „Die Vergegenwärtigung der Themen Flucht, Vertreibung und Integration in historischen Ausstellungen seit 1950“. Er sammelte museumspädagogische Erfahrungen am Deutschen Historischen Museum in Berlin und ist einer der Autoren der

„Konzeptionellen Überlegungen zu den Ausstellungen der Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung“.

~~~~~