universität wien

Diplomarbeit

Eine Holocaust-Ausstellung für Kinder

Das Geschichtslabor 1933-1945 in Berlin

Verfasser
Matthias Kopp
Matrikelnummer 0206098

Angestrebter akademischer Grad
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A300
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Politikwissenschaft
Betreuer:	ao. Univ.-Prof. Dr. Walter Manoschek

Danksagung

Auch wenn ich versprechen kann, die Arbeit selbst verfasst zu haben, wäre sie nie ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen zustande gekommen. Von den vielen, denen ich zu Dank verpflichtet bin, hier nur einige:

Karin und *Sebastian*, für die Identitätsvergewisserung

Heidemarie, für das Eine, das Andere und alles andere

Magdalena, für den Wettbewerb

Norbert, fürs guiding in the right direction

Su, für jede Sekunde

Ihnen und allen, die mich vom Schreiben abgehalten haben, oder mich dazu nötigen wollten, danke ich von Herzen.

Inhaltsverzeichnis:

I Einleitung 5

II Erziehung nach Auschwitz 12

III *Holocaust Education* 16

IV Geschichtslabor 1933-1945 20

IV.1 Theoretische Verortung des Projekts 20

IV.1.1 *Graphic Novels* als Medium 23

IV.1.2 Objekte als anfassbare Geschichte 27

IV.1.3 Jugendliche 30

IV.1.3.a Temporäre Identifikation, Trauma und Reduktion auf Opferrolle 33

IV.1.3.b Migrationshintergrund 37

IV.1.4 Niveau, Wahl der und Zugang zur Zielgruppe 40

IV.2 Ausstellungsbereich / Forschungsbuchten / Depot 41

IV.2.1 Was erzählen die Comics? 46

IV.2.2 Verteilung der verschiedenen Quellen 54

IV.2.3 Ent- und Rekontextualisierung 59

IV.2.4 Was erzählen die Objekte? 65

IV.3 Zusammensetzung und Dynamik des Teams 71

IV.4 Ablauf des Workshops 73

V Schlussbemerkungen 81

VI Anhang 85

Literaturverzeichnis 97

Bildnachweis 103

Abstract 104

Lebenslauf 105

I – Einleitung

Diese Arbeit ist eine Fallstudie, sie beschäftigt sich mit dem Geschichtslabor 1933-1945, einem Vermittlungsprojekt, das in Berlin von ca. 2007 bis 2008 angeboten wurde. Die Basis für die hier formulierten Beobachtungen und Gedanken stellen der Besuch eines vom Projektteam organisierten Fachsymposiums und die teilnehmende Beobachtung bei zwei durchgeführten Workshops dar.

Die besonderen Merkmale dieses Projekts im weiten Feld der pädagogischen Programme und Aktivitäten mit Bezug auf Nationalsozialismus und Holocaust lagen in der Zielgruppe und im Format. Das am Jugendmuseum Schöneberg angesiedelte Projekt war auf zwölfjährige SchülerInnen zugeschnitten. ([MESCHNIG]) Dieses Alter fällt in eine besondere Phase der persönlichen Entwicklung und Sozialisation.[1] In Deutschland sind alle Schulangelegenheiten Ländersache. In Berlin beginnt die Grundschule mit sechs Jahren und dauert sechs Jahre, daher war mit der Festlegung auf diese Zielgruppe auch sichergestellt, dass theoretisch jedes zwölfjährige Schulkind Berlins, unabhängig vom zu erwartenden Erfolg und der weiteren Schullaufbahn, am Projekt teilnehmen würde können.[2] Gleichzeitig wurden zwei zentrale Medientypen als inhaltliche und materielle Grundlage für die Arbeit in den Workshops herangezogen: überwiegend aus *Graphic Novels* entnommene, in Collagen neu arrangierte, einzelne Comicbilder und historische Objekte.

Für die Analyse des Projekts waren auf der theoretischen Ebene mehrere bewusste Ein- und Ausschlüsse nötig. Während die Vermittlungsarbeit (zumindest in Deutschland[3]) seit Jahrzehnten breit diskutiert und erforscht wird, wobei sich geradezu Epochen[4] identifizieren ließen, kann das Geschichtslabor durch einige Alleinstellungsmerkmale nur zum Teil mit bestehender Literatur abgebildet werden:

---

[1] Die Implikationen werden im Abschnitt IV.1.3 behandelt.

[2] Der Grad der Beschäftigung mit der Thematik im Schulunterricht hängt immer von den Lehrkräften ab. Zusätzlich ist es bei älteren SchülerInnen oft vom Schultyp (eigentlich: von der dem Geschichteunterricht gewidmeten Zeit) abhängig, wie intensiv über Nationalsozialismus und Holocaust gesprochen wird, etwa auch, ob Exkursionen durchgeführt werden können.

[3] Zu Österreich vgl.: „In einem Staat, der sich und seine Gesellschaft als Opfer des Nationalsozialismus sah, war für die Erinnerung an NS-Gewaltverbrechen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Verantwortung für diese Verbrechen wenig Platz. Die Erinnerung (...) ist so bis heute nur partiell durchgeführt worden." (PERZ, 2002: 160)

[4] Auf *Erziehung nach Auschwitz* (Abschnitt II) und *Holocaust Education* (Abschnitt III) wird in dieser Arbeit eingegangen. Konzepte vor dem Hintergrund der *Human Rights Education* (vgl. dazu BRUMLIK, 2001: 47ff.) oder der *Genocide Prevention* bleiben, so wie andere Ansätze, angesichts der Entfernung vom eigentlichen Gegenstand der Arbeit, ausgespart.

- Es wurde nicht am historischen Ort, etwa einer KZ-Gedenkstätte gearbeitet.[5] Wiewohl methodische Ansätze der pädagogischen Programme nicht an den Ort des Geschehens geknüpft sein müssen, stellen die spezifischen Umstände eines Gedenkstättenbesuchs[6] Voraussetzungen dar, die beim Lernen an einem neutraleren Ort, wie dem Jugendmuseum, nicht zutreffen.
- Das Jugendmuseum in Schöneberg ist kein zeitgeschichtliches Museum, das mit Sammlungen oder Expertise speziell in diesem Themenbereich aufwarten kann oder durch seine institutionellen Verfasstheit dem Thema unmittelbar verpflichtet wäre. Die vielfältigen Brüche mit einem Idealtypus des Museums, zumal eines, das sich mit Nationalsozialismus und Holocaust beschäftigt[7], und die untypische Zielgruppe erschwerten auch die Anwendung museumspädagogischer Analyseansätze.
- Während Konsens herrscht, dass die Thematik Nationalsozialismus und Holocaust an die nächsten Generationen weiterzugeben ist[8], ist umstritten, in welchem Alter der Erstkontakt stattfinden soll und wie die pädagogische Arbeit adäquat für GrundschülerInnen aufbereitet werden kann. Die meisten Texte, egal ob sie aus Forschung oder Praxiserfahrung stammen, setzen sich mit Altersgruppen auseinander, die, den Lehrplänen entsprechend, im schulischen Zusammenhang an pädagogischen Programmen teilnehmen. Das relativ junge Alter der TeilnehmerInnen im Geschichtslabor ist in der theoretischen Literatur unterrepräsentiert, bzw. stellen Ansätze für Jugendliche Vorbedingungen (wie Vorwissen oder kognitive Kapazitäten), die nicht ohne Weiteres auf Zwölfjährige umzulegen sind. Aus diesem Grund bezieht sich diese Arbeit bevorzugt auf AutorInnen, die zur Arbeit mit Kindern im Grundschulalter geschrieben haben[9], bzw. im Zusammenhang mit dem Jugendmuseum und seinen Veranstaltungen wahrzunehmen waren.

---

[5] Gedenkstätten haben sich im Laufe der Zeit zu zentralen Lernorten entwickelt, an denen „Kulturelle Bildung“ (LUTZ, 2009: 65ff.) angeboten wird. Vgl. dazu das „kulturelle Gedächtnis“ (ASSMANN, 1988: 12f.) und die „Ikonisierung des Begriffs Kultur“ (HEYL, 2010: 26f.) Darüber hinaus: „[Gedenkstätten] sind (...) Institutionen geworden, die potentiell zur kulturellen Grundausstattung der Bundesrepublik zählen[.]“ (KNIGGE, 2002b: 423)

[6] „Gedenkstättenbesuche sind (...) Aufbrüche zu Orten materialisierter und aufbereiteter Vergangenheit (...).“ (HILMAR, 2010: 81)

[7] Orte, „in denen sich Gesellschaften ihrer sozialen und kulturellen Praktiken versichern“ (MUTTENTHALER, 2008d: o.S.), bzw. die als Denkmal eingesetzt werden (KNIGGE, 2002a: 387). Das Jugendmuseum Schöneberg ist vollkommen von der einschlägigen Museums- bzw. Gedenkstättenlandschaft in Berlin separiert.

[8] Wobei empathische Auseinandersetzung stets eine unmittelbarere Rolle zu spielen scheint, als narrative Kompetenz, vgl. HEYL, 2010: 31ff. und ADORNO, 1969: 94f.

[9] Dabei steht die Dissertation von DECKERT-PEACEMAN, die untersucht, inwieweit Nationalsozialismus und Holocaust ein Thema für die Grundschule sein kann, zentral.

- Dem Geschichtslabor lassen sich zwei zentrale Ansprüche unterstellen: Das Erreichen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Gruppe, die mit anderen kulturell und/oder familiär tradierten Geschichtsbildern[10] als jenen der Mehrheitsgesellschaft[11] an den Workshops teilnahmen; sowie die (wiewohl erstmalige) dauerhafte Eröffnung eines persönlichen Zugangs[12] der SchülerInnen zum Thema, der einem bestimmten Geschichtsnarrativ entsprechen sollte.

Die genannten Aspekte führten zu Einschränkungen bei der Möglichkeit, das Vermittlungsprogramm, also die konkreten pädagogischen Aktivitäten in Workshops, theoretisch einzubetten. Daher sind die beschriebenen Eindrücke und Schlüsse von den begleiteten Programmen nicht als allumfassende und endgültige Resümees zu verstehen.

Vielmehr legt die Arbeit den Fokus auf den gezeigten Ausstellungsbestand. Die Präsentation des Geschichtslabors beruhte substanziell auf der Eindrücklichkeit von Comics[13] und der erzählerischen Wirkungsmacht historischer Objekte. Die Erfassung und interpretatorische Auswertung des Ensembles[14] im Hinblick auf die Eindrücke, die es bei den Jugendlichen hinterließ, bzw. welche Aussagen den AusstellungsmacherInnen, ob intentional oder nicht, durch die Präsentation zugeordnet werden konnten, nehmen den größten Raum ein. Dem Autor ist keine vergleichbare Ausstellung bekannt, insofern möchte die Arbeit auch die Möglichkeit bieten, ähnlichen, neu zu gestaltenden Projekten als Bezugspunkt zu dienen.

Das Jugendmuseum Schöneberg untersteht dem Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg und betreibt mehrere Ausstellungen und permanente Installationen parallel. Das hier untersuchte

---

[10] die als Impuls in der pädagogischen Arbeit einzusetzen sind: „(...) will man sie tatsächlich als mündige Subjekte von Lernprozessen adressieren, (...) ist dabei vor allem das Zulassen der aus Generation, Familiengeschichte und Herkunft erwachsenden „eigenen" Fragen, die Jugendliche an Geschichte stellen[, wichtig]." (GEORGI, 1997: 52)

[11] Migrationshintergrund wurde erst in den letzten Jahren zum Thema in der Debatte um die Vermittlungsarbeit. Dieser Umstand ist zweideutig: Wurden MigrantInnen ignoriert bzw. nicht als eigene Zielgruppe erkannt? Oder wurde ihnen die Thematik vorenthalten? „MigrantInnen haben im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oft erlebt, dass ihnen ein Desinteresse unterstellt wurde – »euch betrifft das ja nicht« – und ihnen das Gefühl vermittelt wurde, dies sei ein deutsches Thema, das nichts mit denen zu tun habe, die keine »echten« Deutschen sind." (MESSERSCHMIDT, 2010: 278)

[12] Vgl. dazu das „Bedürfnis nach *Identitätsvergewisserung*" (ASSMANN, 2007: 25) im Zusammenhang mit der eigenen Geschichte.

[13] Vgl. im Zusammenhang mit der Bedeutung von Bildern bei der Auseinandersetzung mit der widrigen Geschichte: „Fotografien dienten dabei als kommemorative Substitute, die im Rahmen der Medialisierung des Krieges Bedeutungs- und Kommunikationsbrücken für das soziale Erzählen darstellten." (KNOCH, 2001: 923)

[14] Vgl. dazu Ausstellungen „als *hybrides* Medium" (MUTTENTHALER; WONISCH, 2003: 117) mit „vielschichtigen Verschneidungen visueller und schriftlicher Zeichensysteme in musealen Repräsentationen". (ebd.)

Projekt war konkret die erste Inkarnation des Geschichtslabors unter dem Titel „Geschichtslabor Nr. 01: 1933-1945“ ([GL-de]), gelegentlich und uneinheitlich wurden die Zusätze „historische Ermittlungen“ (ebd.) und „Ausstellung und Forschungswerkstatt“ (ebd.) gebraucht. Dieses Vorhaben wurde als Teil des Bundesmodellprojekts *Hands on history! Neugierig machen auf Geschichte* öffentlich gefördert.[15] Die anderen Aktivitäten des Jugendmusems und die *Spin-offs* des Geschichtslabors[16] werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Unglücklicherweise war es nicht möglich, Dokumente zur Projektkonzeption oder aus der Antragsphase zu beziehen. Daher war ein Abgleich von Intention und Wirkung der Aktivitäten allenfalls durch Interviews mit am Projekt beteiligten Personen denkbar. Auch hier bestanden Einschränkungen: Einerseits waren jene MitarbeiterInnen, die in den Workshops Jugendliche betreuten, selbst nicht an der Gestaltung des Projekts beteiligt, andererseits beruhten deren Aussagen auf Erfahrungen, die in der konkreten Arbeit, also der Ausführung der eigentlich zu untersuchenden Konzepte, gesammelt wurden – damit wären Stellungnahmen zu den dahinterliegenden Intentionen der GestalterInnen vor dem Hintergrund dynamischer Entwicklungen bis zum Projektende, als die Untersuchung stattfand, nicht unverfälscht gewesen und finden daher nur in geringem Maße Einzug in die Ausführungen. Vielmehr wurden bei der Analyse der Ausstellung Spuren von AutorInnenschaft und Intentionalität durch die Identifikation von narrativen Strängen herausgearbeitet.

Die unmittelbare Umgebung des Jugendmuseums ist neben der institutionellen Verbindung zur Bezirksverwaltung von mehrfacher Bedeutung für das Geschichtslabor. In der Ausstellung wurden vielfache Bezüge zu Orten im Bayerischen Viertel, dem Kiez Schönebergs, wo das Jugendmuseum liegt, hergestellt. Dazu zählten prominente ehemalige BewohnerInnen, die in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt wurden, das Flächendenkmal[17] ([ODE]), oder ein historischer Planausschnitt ([F] 1/o.A.). Außerdem zählten die Schulen aus dem Umfeld zur primären Zielgruppe des Projekts: Einerseits konnte in der pädagogischen Arbeit auf die

[15] Im Rahmen des Programms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ ([VTG]) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (Programm Soziale Stadt) und vom Quartiersmanagement.

[16] Eine komplett neugestaltete Ausstellung beschäftigte sich unter dem Titel „BERLIN HALB UND HALB“ ([GL-de]) als Geschichtslabor Nr. 02 mit der Geschichte der Teilung Berlins. Dieses Projekt und Verwertungen des Geschichtslabors Nr. 01 als mobile Plattform für Workshops in Schulen waren zum Projektzeitraum konzeptionell nicht angelegt und wurden erst durch den Erfolg der hier behandelten Aktivitäten denkmöglich.

[17] Von dem ein Teil in der Ausstellung selbst gezeigt wird: ([C] 1/16) bzw. ([O] 1/16)

Vertrautheit der Umgebung gebaut werden, andererseits bot gerade diese Vertrautheit eine nicht unwesentliche Schutzfunktion im Zusammenhang mit den schwierigen Inhalten. Darüber hinaus vertrat das Geschichtslabor einen gewissen integrativen Anspruch[18], der auch auf den Anteil von BezirksbewohnerInnen mit Migrationshintergrund[19] zurückgeführt werden kann. Außerdem fand das für die öffentliche und wissenschaftliche Wahrnehmung des Projekts zentrale Fachsymposium am 14. November 2008 im Rathaus Schöneberg, wenige Gehminuten vom Jugendmuseum, statt, das zur Zeit der deutschen Teilung auch Tagungsort des Abgeordnetenhauses Berlins (entsprach dem Rathaus West-Berlins) war, wo John F. Kennedy die Worte „Ich bin ein Berliner" sprach.

Es boten sich also vielfältige Anknüpfungspunkte für ein Projekt, das sich dem Gedenken und Erinnern an die Zeit des Nationalsozialismus und der Auseinandersetzung mit deutscher Vergangenheit von einem mikrolokalen Standpunkt aus widmete. Die vorhandene materielle (sichtbare) und immaterielle (unsichtbare) Gedenk-Infrastruktur im Bayerischen Viertel wurde durch das Geschichtslabor in einem bidirektionalen Verhältnis komplementiert. Zunächst wurden SchülerInnen aus der unmittelbaren Umgebung der Ausstellung zur Beschäftigung mit der Geschichte ihres Heimatbezirks und den öffentlichen Umgang damit angeregt, wobei sich das Jugendmuseum selbst nicht als Teil dieser Landschaft präsentierte, sondern als Plattform zur Begegnung diente. Mit dem Erfolg des Projekts und der gestärkten Nachfrage kamen SchülerInnen aus ganz Berlin nach Schöneberg und setzten diese Auseinandersetzung fort. Umgekehrt entstanden aus den Workshops des Geschichtslabors neue „Zeitinseln"[20] mit eindeutig lokalem Bezug, u.a. ein Audioguide zum Bayerischen Viertel, viele, von SchülerInnen gestaltete, Plakate zu Aspekten aus dem Themenangebot der Ausstellung und szenische Umsetzungen der gesammelten Eindrücke. Durch die Sichtbarkeit dieser Ergebnisse und die – wenn auch mit eingeschränkten Öffnungszeiten – Zugänglichkeit der Ausstellung für die Allgemeinheit wurde das Geschichtslabor und damit das Jugendmuseum selbst zu einem lokal relevanten Ort der Erinnerung.

---

[18] Die Bedeutung von Migrationshintergrund für das Projekt wird im Abschnitt VI.1.3b näher behandelt.

[19] Zwar liegt der Anteil von Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft im Bezirk Tempelhof-Schöneberg knapp unter dem Durchschnitt Berlins, vgl. [ZF] und [SBB], doch handelt es sich um kein Zentrum migrantischer Bevölkerung, wie Neukölln oder Kreuzberg, was der öffentlichen Wahrnehmung und Debatte zur Bevölkerungszusammensetzung eine andere Note verleiht, als in anderen Gebieten Berlins.

[20] Vom Alltag losgelöste „Inseln vollkommen anderer Zeitlichkeit bzw. Zeitenthobenheit. Im kulturellen Gedächtnis weiten sich solche Zeitinseln zu einem Erinnerungsraum »retrospektiver Besonnenheit«" (ASSMANN, 1988: 12)

Die Arbeit des Geschichtslabors kann auch als Anstoß zur Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Holocaust gesehen werden. Viele Aspekte des Projekts können als avantgardistisch und/oder experimentell gelten: Die, durch geringfügige Intervention vonseiten der BetreuerInnen beeinträchtigte, Autonomie in Denken und Handeln der TeilnehmerInnen, das Überbrücken von Wissenslücken durch Imagination anstelle von Belehrung, das zugeschriebene hohe Maß an Medienkompetenz der SchülerInnen, das Überwinden gesellschaftlich normierter Sprachregelungen bzw. Ausdrucksweisen und die Akzeptanz der Aufnehme faktisch nicht richtiger Informationen als Kompromiss zugunsten ausgelebter Neugier und genuiner Empathie waren elementare Bestandteile des Workshops. Gleichzeitig tragen sie alle das Potenzial in sich, im Rahmen von Kritik als fahrlässig, kontraproduktiv oder einem Seriositätsanspruch nicht genügend ins Treffen geführt zu werden.

In dieser Arbeit wird die in geringem Maße stattgefundene öffentliche und wissenschaftliche Diskussion um das Geschichtslabor nicht reflektiert. Individuelle Einstellungen und Meinungsäußerungen zum Projekt oder gar eine diskursanalytischer Untersuchung lagen nicht im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Vielmehr wird versucht, herauszuarbeiten, wie der Grundstein zum Geschichtsbild einer neuen Generation gelegt wird, das nach allen Ausverhandlungsprozessen der Jahrzehnte seit dem Ende des Nationalsozialismus und am Schnittpunkt zur Ära ohne ZeitzeugInnen sowohl die Relevanz der deutschen Geschichte zwischen 1933 und 1945 für die Gegenwart und das Individuum selbst[21] anerkennt, als auch zum kanonisierten nationalen bzw. globalisierten Geschichtsnarrativ kompatibel sein soll. Dabei wird stets von unten nach oben vorgegangen: Nicht die Ableitung etwaiger Aussagen, Perspektiven oder Narrative aus einer Meistererzählung wird untersucht – das würde zwangsläufig zur Erkenntnis führen, dass manches fehle und anderes überrepräsentiert sei[22] – sondern die Frage, wie das gezeigte Material ein gesamtheitliches Bild zu konstruieren imstande ist, das deutsche Jugendliche als ersten umfassenden Eindruck von der Geschichte ihres Landes im 20. Jahrhundert aufnehmen.

[21] Der unter der plakativen Frage *Was hat es mit mir zu tun?* – vgl. LAPID et al., 2010:4ff.– formulierter Zweifel an der Legitimität der Geschichtsvermittlung mag verkennen, dass die in den allermeisten Familien tradierten Geschichtsbilder genau den selben Gegenstand haben.

[22] Wenn es auch unmöglich (und sinnlos) wäre, eine Ausstellung mit Vollständigkeitsanspruch zu gestalten, unterliegen alle zeitgeschichtlichen Repräsentationen doch einem gewissen kanonischen Imperativ. Im Geschichtslabor wird zum Beispiel nicht spezifisch auf die Verbrechen der Wehrmacht an der Zivilbevölkerung in Osteuropa eingegangen, die seit der breiten Rezeption der Ausstellungen von 1995 und 2001 als unbedingt zu nennende Ereignisse betrachtet werden können.

Diese Arbeit versucht die theoretische Verortung des Geschichtslabors unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung von Vermittlungsansätzen im deutschsprachigen Raum. Darüber hinaus untersucht sie die primäre Zielgruppe auf ihre Merkmale und Potenziale und die Wirkungsweisen der eingesetzten Medien und Formate. Dazu werden die gestalterischen Handgriffe und die Neuschaffung einer Erzählung aus Partikeln bestehender Quellen und der aus der einzelnen bzw. gesamten Betrachtung der Ausstellungselemente ableitbare narrative Gehalt der Installation diskutiert. Danach folgen exemplarische Einschätzungen zur Vermittlungsarbeit mit den beschriebenen Medien, Formaten und Materialien.

II – Erziehung nach Auschwitz

Eine Definition einer *Erziehung nach Auschwitz* und ihrer Entstehung fällt angesichts der Notwendigkeit, die drei Begriffe in der Erklärung selbst zu gebrauchen, schwer. Matthias HEYL unterscheidet zwei grundsätzliche Zugänge zur Erziehung nach Auschwitz (HEYL 1997: 20f):

- Die Frage, was Auschwitz für die *Erziehung nach Auschwitz* insgesamt bedeutet
- Die Frage, wie das Geschehen selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung zu machen sei.

Der zweite Zugang wird unter dem Begriff Holocaust Education im nächsten Kapitel detailliert besprochen.

Der erste Zugang hingegen lässt sich in Deutschland auf einen Beginn der Debatte um die Beschäftigung mit dem Thema *Judenvernichtung* im Unterricht in den 1960er Jahren zurückführen. In einer Rundfunkrede im Jahr 1966 formulierte Theodor W. ADORNO als Ziel der Erziehung nach Auschwitz, offenkundig mit Bezugnahme auf personelle und kulturelle Kontinuitäten in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, die „Entbarbarisierung des Landes“ (ADORNO, 1969: 91). Diese betraf nicht ausschließlich die Nachwirkungen des Nationalsozialismus in der politischen Kultur der BRD nach 1945: ADORNO wollte die Ursachen für das Zustandekommen der Diktatur und ihrer Verbrechen analysieren und vermitteln. Beispielsweise beschrieb er ein Bildungs- und Aufklärungsgefälle zwischen Stadt und Land, das sich in kultureller Hinsicht, wie z.B. der Neigung zur Gewalt, abbilden ließe, und das seinerseits zum Erstarken des Nationalsozialismus beigetragen habe.

Der Begriff *Erziehung* muss in seiner Tragweite erläutert werden:

Die Konfrontation junger Menschen mit der Thematik des Nationalsozialismus und der Shoa fand bis vor einigen Jahren vor allem in der Schule statt. Dementsprechend liegen seit dem erstmaligen Beschluss der Kultusministerkoferenz der BRD im Jahr 1960, die „Behandlung der jüngsten Vergangenheit […] als [wichtige] Aufgabe der politischen Bildung und Erziehung“ (HEYL, 1997: 151) anzuerkennen, laufend erneuerte pädagogische Konzepte, vor allem im Geschichte- und Politikunterricht, vor. Die Schule ist allerding nicht der einzige Vermittlungsort: Die jeweilige Familiengeschichte stellt eine Quelle dar, die durch die persönlichen Beziehungen und unmittelbaren Erfahrungen der eigenen Verwandten nicht ausgelagert und ersetzt werden kann. Dennoch unterliegt die unmittelbare

Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit innerhalb der Familien als Quelle qualitativen Veränderungen in der Zeit: Mit dem Wechsel der Generationen und dem Wegfall der ZeitzeugInnen erfahren mehrfach weitergegebene Selbstbilder Verfremdungen und büßen an Authentizität ein. Die ohnehin subjektive Grundlage des Familiengedächtnisses muss dabei stets beachtet werden: „Der Unterscheid zwischen emotional bedeutsamen historischen Erfahrungen und kognitiv angeeignetem Wissen [ist] auch folgenreich für die Weitergabe des Vergangenen. (…) [I]n Familien [werden] *andere* Bilder und Vorstellungen von der nationalsozialistischen Vergangenheit vermittelt (…) als in der Schule." (WELZER, 2002: 10f.) Der durch die Verfügbarkeit und Aufbereitung von Information in den letzten 15 Jahren geänderte Medienkonsum der Jugendlichen eröffnet neue Vermittlungsplattformen und Quellen, die komplementär zur schulischen Vermittlung eingesetzt werden können, jedoch auch autonom und ohne Supervision genutzt werden.

Auch andere außerschulische Konfrontationen, wie Gedenkstättenbesuche, ZeitzeugInnengespräche und Veranstaltungen mit aktionistischem Charakter, fallen in die Erziehung nach Auschwitz. Ido ABRAM versteht ADORNOs Erziehungsbegriff so weit, dass er „Unterricht, Schule, Bildung und Aufklärung einschließt" (ABRAM, 1996: 15). Eine weitergehende Diskussion der Vielzahl an Lern- und Vermittlungsformen, in denen Auschwitz Thema ist oder sein kann, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Sie befasst sich daher primär mit dem konkreten Fall des Besuches geschlossener Schulklassen an einem Museum als außerschulischem Lernort, im Rahmen einer Schulveranstaltung.

Die zeitliche Distanz zu den Ereignissen, der vielfache Generationenunterschied und die aus Sicht der RezipientInnen oftmals nicht offenkundige Relevanz für heutige Jugendliche (HEYL, 2005: o.S.) verlangen nach Argumenten für die Behandlung und Vermittlung im heutigen Kontext. Was hat Auschwitz mit der heutigen Welt zu tun? Im Zusammenhang mit der in Abschnitt IV.1.3a erläuterten Technik der Identifikation/Empathie steht das Verständnis, dass „[d]as Grauen von Auschwitz (…) das Grauen unserer Welt [ist]." (ABRAM, 1996: 15), woraus sich die Losung *nie wieder* ablesen lässt, die für ADORNOs Imperativ der *Verunmöglichung der Sadisten* heute das Befassen mit der Vergangenheit erfordert.

Die *Erziehung nach Auschwitz* fragt zentral nach der Einordnung der Ereignisse in die Geschichte der menschlichen Zivilisation und der Moderne, dem Zusammenbruch der Zivilisation als „Wendepunkt eines unerschütterlichen Fortschrittglaubens." (SCHREIER, 1995: 18) Sie leitet Lern- und Erfahrungsziele vor dem konkreten Hintergrund der Ereignisse der Shoa ab. Angesichts der Bedeutung des Begriffs *Auschwitz* zur Zeit der Veröffentlichung

der Rede ADORNOs und bis in die 1980er Jahre – als Mantelwort für das, was heute *Holocaust* genannt wird – entsteht die Frage nach inhaltlichen Inklusionen und Exklusionen der *Erziehung nach Auschwitz*, denn die Vermittlung des normalitätsfremden Charakters der Ereignisse während des Zweiten Weltkriegs bedarf nicht notwendigerweise der Behandlung der Shoa. Die deutsche Kriegsführung und die Ausschreitungen der Verbündeten der Deutschen liefern ausreichend Stoff zur Abgrenzung und dadurch zur Formulierung pädagogischer Ziele.[23]

Es zeigt die Erfahrung aus den Jahrzehnten nach ADORNOs Rede, dass die *Erziehung nach Auschwitz* stets Auschwitz zum Thema hat (BRUMLIK, 1995: 92). Doch mit der Benennung der Verbrechen der Shoa stößt man an Grenzen der Vermittelbarkeit. Denn wiewohl die Voraussetzung für das Gedenken das Erinnern ist (BRUMLIK, 2008: o.S.) erfordert das Erinnern das „Freilegen von Geschichte, das Studium und die Bewertung der Ereignisse und ihrer Akteure". (HEYL, 1995: 31)

In Deutschland und Österreich bemüht die Erinnerung an die Verbrechen während des Zweiten Weltkriegs häufig das dedizierte Vermitteln einer *jüdischen* Erfahrung[24], als wären sie kein Teil deutscher oder österreichischer Geschichte, sondern ein Kapitel der jüdischen Geschichte, was die – erst unmittelbar vor der Shoa erfolgte – Umdefinition vormalig Deutscher oder ÖsterreicherInnen zu Fremden und Fernen perpetuiert. Die ersten politischen Bestrebungen, das Thema im Unterricht zu verankern, sprachen demnach auch von der „Behandlung jüdischer Geschichte mit den Schwerpunkten Antike und nationalsozialistische Judenverfolgung". (HEYL, 1997: 151) Die bis heute von Jugendlichen wahrgenommene offenbare Unvereinbarkeit, *deutsch* bzw. *österreichisch* und gleichzeitig *jüdisch* zu sein, besteht als tradierte stereotype Darstellung im Familiengedächtnis wie in der Vermittlung fort. (WELZER, 2002: 144ff.)

In den vierzig Jahren nach seiner Proklamation der *Erziehung nach Auschwitz* ist eine Vielzahl unterschiedlicher Vermittlungskonzepte entstanden, die teilweise deutlich von ADORNOs Vorstellung einer kritischen Selbstreflexion mit dem Ziel der Verhinderung einer Wiederholung der nationalsozialistischen Verbrechen abweichen. Dennoch sind ADORNOs Fragestellungen in der Forschung bis heute spürbar, besonders in der Geschichtsforschung: die Untersuchung „wie ein Mensch so wird" (ADORNO, 1969: 95) liegt mit aktuellen

[23] vgl. dazu: HEYL, 1997: 120; SCHREIER, 1995: 21; BRUMLIK, 2008: o.S.
[24] was in HEYLS Aufsatz „Jews are no Metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland" (HEYL, 1995: 27-62) sowohl besprochen wird, als auch wiederzuerkennen ist.

Publikationen und Vorträgen wie „Täter: wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden“ (WELZER, 2005: o.S.) und „Warum normale Menschen morden“ (CHRIST, 2008: o.S.) im Trend. Der Einfluss dieser und ähnlicher Untersuchungen auf die Vermittlung in der Schule wäre bestimmt in ADORNOs Sinne, denn, auch wenn der Rückfall der deutschen bzw. österreichischen Nachkriegsgesellschaft in eine barbarische Diktatur mit dem Aussterben der beteiligten Generation und der Festigung demokratischer Strukturen und Werte unwahrscheinlich geworden ist: „[d]ie Wurzeln [der nationalsozialistischen Verbrechen] sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern“. (ADORNO, 1969: 87)

III – *Holocaust Education*

Die *Holocaust Education* bezeichnet eine seit den 1990ern vermehrt in Europa (HEYL, 1995: 56ff.), aber davor bereits in Amerika verbreitete Form der Beschäftigung mit den Ereignissen während des Nationalsozialismus und des Vermittelns der Shoa und ihrer Bedeutung für heute. Im Gegensatz zur *Erziehung nach Auschwitz* stellen die Verbrechen des Nationalsozialismus hier vielfach einen Anknüpfungspunkt dar, von dem Lernziele abgeleitet werden, die in ihrer Anwendung die historischen Ereignisse auf breit gefächerte gesellschaftspolitische Problemstellungen reflektierbar machen. Zwar stehen die Forderungen *nie wieder* und *niemals vergessen* noch immer zentral, doch lässt sich beobachten wie, nicht zuletzt durch die Internationalisierung der *Holocaust Education*, sowohl regionalspezifische Themen, als auch globalisierte Narrative anhand der europäischen Geschichte vermittelt werden.

Seit 1998 ist die *Holocaust Education* institutionell etabliert: Die *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF) fungiert als internationale Plattform für Regierungen und staatliche sowie nichtstaatliche Einrichtungen, die in den Bereichen Vermittlung, Erinnerung und Forschung arbeiten und entstand aus der Initiative des *Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust*, dessen *Erklärung* für alle Mitglieder der ITF bindend ist.

Darin wird festgehalten, dass der Holocaust durch seine „Beispiellosigkeit (…) für alle Zeit von universeller Bedeutung“ ([ITF1]) sein wird und die UnterzeichnerInnen anerkennen die moralische und politische Verpflichtung, durch das Lernen der Ursachen des Holocaust die künftige Generationen über die Folgen, die noch immer auftretende Übel wie „Völkermord, ethnisch[e] Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit“ (ebd.) einschließen, „nachdenken“ (ebd.) zu lassen.

Wiewohl die ITF keine inhaltlich bindende Institution ist und Initiativen und Projekte völlig unabhängig stattfinden können, spiegeln Publikationen der ITF aufgrund der umfassenden Einbindung nationaler Regierungen, sowie Bildungseinrichtungen bzw. –systeme und der Wissenschaft, den *state of the art* wider. Für den Unterricht (*teaching*) über den Holocaust erließ die ITF Richtlinien darüber, *Warum*, *Was* und *Wie*, das Thema zu behandeln sei. ([ITF2])

Yehuda BAUER, Ehrenvorsitzender der ITF, plädiert für eine „globalization of Holocaust education“ (BAUER, 2009: o.S.), indem das Ereignis Holocaust in seinen Ursachen, seinem

Geschehen und seinen Folgen sowohl vertikal (historisch), als auch horizontal (global geschichtlich, ökonomisch und politisch) kontextualisiert wird. Ein parallel zu beobachtendes Phänomen ist das *Mainstreamen* des Holocaust mit der Intention, Jugendliche zur Toleranz und zur Achtung der Menschenrechte zu erziehen. Wiewohl die Shoa in ihrer Einzigartigkeit und historischen und geographischen (relativen) Nähe selbstverständlich Gegenstand des Unterrichts zu sein hat, ist ihre Behandlung als Grundlage zur Menschenrechtserziehung aus mehreren Gründen problematisch: Viele Vermittlungskonzepte erwarten, dass Jugendliche alleine durch die Konfrontation mit der Dimension der Vernichtung schockiert und betroffen gemacht werden, woraus sich eine Abwehrhaltung gegen menschenfeindliche Kräfte bilden soll. Dabei ist das tatsächliche Ausmaß der Shoa kaum zu erfassen. Die bürokratisch-industrielle Vernichtung, wie die Erschießung von Babies aus einem Meter Entfernung, entzogen sich der kognitiven und emotionalen Aufnahmekapazität der RezipientInnen und drohten, durch Traumatisierung die weitere Beschäftigung mit dem Thema zu verhindern. (BRUMLIK, 2008: o.S.) Es steht offen, wie weit die Diskussion aktueller gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht einen würdevollen Umgang mit den Opfern der Shoa erlaubt: für die multikulturelle Gesellschaft braucht man keine Anne Frank-Argumentation (HEYL, 2008: o.S.) und der Völkermord in Ruanda kann und soll ohne Referenz auf den industriellen Massenmord während des Nationalsozialismus diskutiert werden.

Moralische Urteilsfähigkeit, die Unterscheidung zwischen *richtig* und *falsch*, anhand historischer Beispiele im Unterricht zu vermitteln, kann ebenfalls scheitern: Einerseits gestatten bereits die Auseinandersetzung mit dem Thema und seine Aufbereitung im Unterricht kein anderes Ergebnis, als dass die TäterInnen und VerursacherInnen des Holocaust *böse* waren und ihre Handlungen zu verurteilen sind, womit der Abgleich mit dem individuellen oder gesellschaftlichen Wertekatalog seitens der RezipientenInnen obsolet ist; andererseits vermag eine solch ergebnislose Beschäftigung mit dem moralisch voraufgeladenen Thema Holocaust die Jugendlichen eher von einer eingehenden inhaltlichen Auseinandersetzung abzuhalten, oder sie gar insoweit zu sättigen, als sie die weitere Befassung damit nicht mehr als notwendig erachten.

Vor allem in den Medien, aber auch im Unterricht, bildet der Holocaust eine Metapher, die für moderne Kriege und Genozide herangezogen wird. Diese Parallele entstellt die Geschichte: Neben der Singularität beider Ereignisse, derentwegen die Shoa schwerlich Erklärungsmuster für heutige Gewalt bieten kann, müssen Opfer der nationalsozialistischen

Vernichtung für die zusammenhangslose Aufarbeitung anderer Konflikte herhalten. Gleichzeitig exkludiert der Vergleich die Opfer des tatsächlich behandelten zeitnahen Ereignisses. Das erscheint vor allem bei der Thematisierung des Holocaust in kulturell heterogenen Gruppen oder bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Familiengedächtnis oder persönliche Erfahrung tatsächliche Gewalterfahrung tradieren, äußerst problematisch. Diese Vermischung nicht verbundener historischer Ereignisse bagatellisiert die Opfer beider Konflikte und verhindert die aufrichtige Auseinandersetzung.

Moderne Vermittlungskonzepte unterscheiden sich vor allem dahingehend voneinander, wie umfangreich bzw. tiefgehend das weitergegebene Faktenwissen ist. Die Untermauerung der angebotenen Botschaften durch Information ist nicht selbstverständlich. Zunächst muss anerkannt werden, dass Jugendlichen ein Thema, neben dessen zeitlicher Distanz die Relevanz für ihr heutiges Leben nicht offenkundig ist, nicht unbedingt interessant finden. Die Shoa ist ein leidiges Thema, inhaltlich und emotional schwer zu verarbeiten. Sich hier als VermittlerIn ein offenes und aufmerksames Publikum zu verschaffen stellt eine Hürde dar, deren Überwindung verschiedene denkbare Kompromisse einschließt, die sich anhand des Informationsgehalts abgrenzen lassen:

Abhängig vom Alter und dem Vorwissen der Gruppe und einzelner TeilnehmerInnen ist es denkbar, gänzlich ohne Kenntnis historischer Ereignisse in das Thema einzusteigen und sich auf die emotionale Begegnung zu beschränken, zum Beispiel in Form gemeinsamer Trauerarbeit (DECKERT-PEACEMAN, 2008: o.S.). Andererseits können VermittlerInnen zu Beginn der Einheit die individuellen Interessen der Jugendlichen ausloten, um thematische Grenzen zu ziehen, innerhalb derer fragmentarisch vorhandenes Wissen oder Vorurteile bzw. Halbwissen gezielt aufgegriffen und durch eine entsprechend zugeschnittene Betreuung angesprochen werden. Weiters ist es möglich, historische Ereignisse entsprechend ihrer Tragweite strukturiert aufzunehmen: Politische Prozesse und gesellschaftliche Veränderungen auf der nationalen, europäischen oder globalen Ebene ereignen sich synchron zu Entscheidungen und Erfahrungen auf persönlicher Ebene. Die Gleichzeitigkeit einer „großen“ (globalen) und „kleinen“ (individuellen) Geschichte ([AFS]) erleichtert das Erfassen kausaler Zusammenhänge. Schließlich kann eine Vermittlungseinheit auch deutlich mehr Information zur Verfügung stellen, als Jugendliche innerhalb der vorgesehenen Zeit aufzunehmen imstande sind, und ihnen die Schwerpunktsetzung überlassen. Dabei identifizieren sie einen eigenen roten Faden durch das bereitgestellte Material, der auch nach Abschluss der Arbeit den Wiedereinstieg ins Thema erleichtern kann. Den verschiedenen Ansätzen gemeinsam ist

das Bestreben, Jugendliche zu motivieren, nach dem Ende der Vermittlungsphase aus eigenem Antrieb Interesse für die tiefergehende Beschäftigung mit dem Thema Holocaust aufzubringen. Dabei können neu erworbenes Fachwissen zu einem bislang wenig interessanten Teilaspekt ([AFS]), oder eine Vermittlungseinheit, die mehr Fragen aufwirft als sie beantwortet ([ITF2]) bzw. die Erwartungshaltung der TeilnehmerInnen durch Rücksicht auf eigene Vorkenntnisse aufgreift (LAPID et al., 2010: 5ff.), gleichermaßen ausschlaggebend sein.

Selbstverständlich muss jede adäquate Vermittlung gleichermaßen pädagogisch vorbereitet und inhaltlich fundiert sein. Diese Herausforderung für Lehrende und Begleitpersonal erscheint umso größer, als ein Spannungsverhältnis zwischen der differenzierten und tiefgehenden (historisierten) Behandlung der Ereignisse und ihrer Zusammenhänge und der pädagogischen (didaktisierten) Aufbereitung in Form von Lerneinheiten, Spielen, kreativer Auseinandersetzung und Reflexion entsteht. In ihren Richtlinien zum Unterricht über den Holocaust empfiehlt die ITF behutsamen Umgang mit den historischen Fakten und warnt vor Simplifizierung, gleichzeitig werden die Möglichkeiten, dadurch Sensibilität für heutige „Vorurteile und Ungerechtigkeiten“ ([ITF2]) herzustellen, unterstrichen. Zwar soll nach ADORNO „[a]ller politischer Unterricht (…) darauf zentriert sein (…), dass Auschwitz sich nicht wiederhole“ (ADORNO, 1969: 101), doch zeigt sich, dass die flächendeckende Behandlung des Holocaust in der Schule in Deutschland und Österreich nicht zum Ende menschenfeindlichen und neonazistischen Gedankenguts geführt hat. Damit ist die stetige Entwicklung neuer Methoden der Begegnung gerechtfertigt, wiewohl ihre Grenzen bestehen bleiben.

IV – Geschichtslabor 1933-1945

IV.1 – Theoretische Verortung des Projekts

Das Geschichtslabor wurde im Jugendmuseum Schöneberg konzipiert und umgesetzt. Wiewohl die ursprünglichen Anträge um Projektförderung nicht vorliegen, konnten in einem Interview mit einem Projektmitarbeiter und vielen informellen Gesprächen mit dem Vermittlungsteam, sowie im Rahmen des Fachsymposiums „NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?“, das vom Jugendmuseum Schöneberg[25] am Ende des Projekts abgehalten wurde, umfassende Anhaltspunkte zum theoretischen Hintergrund der Aktivitäten festgehalten werden.

Die am Symposium anwesenden ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis[26], die im Feld der Geschichtsvermittlung den *state of the art* in Deutschland darstellen, waren eingeladen, ihre Positionen zum Geschichtslabor vorzutragen. Die teilweise Distanzierung bzw. Gegenüberstellung zu *eigenen* Projekten legt nahe, dass sie nicht in die Konzeption des Geschichtslabors involviert waren, ihre Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte dabei jedoch reflektiert wurden.

Allfällige Kooperationen mit anderen wissenschaftlichen und/oder pädagogischen Einrichtungen in Berlin – etwa die Ausrichtung gemeinsamer Veranstaltungen – entstanden im Laufe des Projekts und waren sehr wahrscheinlich nicht im ursprünglichen Konzept zum Geschichtslabor angelegt. Wiewohl das Jugendmuseum Schöneberg von der Öffentlichkeit besucht werden kann, lag der Schwerpunkt auf Vermittlungsarbeit mit Schulklassen – die knappen Öffnungszeiten verdeutlichen das ebenso, wie die weitgehende Trennung von der feldtypischen Museen- und Gedenkstättenlandschaft in Berlin[27] – wobei das unmittelbare Umfeld im Bayerischen Viertel des Stadtteils Schöneberg sowohl in der Ausstellungsgestaltung, als auch in der Vermittlungsarbeit großes Gewicht erhielt. Daher waren im Alltagsbetrieb des Projekts vor allem Schulen in der näheren Umgebung des

[25] in Zusammenarbeit mit dem Jüdischen Museum Berlin, dem Anne Frank Zentrum Berlin, dem Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt und Gesicht Zeigen!

[26] Darunter Micha BRUMLIK (Erziehungswissenschaftler, ehemaliger Leiter des Fritz Bauer Instituts), Heike DECKERT-PEACEMAN (Erziehungswissenschaftlerin, PH Ludwigsburg), Matthias HEYL (Historiker und Erziehungswissenschaftler, Leiter der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Ravensbrück) und Elke GRYGLEWSKI (Pädagogische Abteilung im Haus der Wannsee Konferenz).

[27] Das Jugendmuseum befindet sich weder an einem relevanten historischen Ort (wie etwa das deutsch-russische Museum Karlshorst oder die Topographie des Terrors), noch dient es staatsoffizieller Repräsentation (wie etwa das Deutsche Historische Museum oder das Mahnmal für die ermordeten Juden Europas), noch trägt es einen prominenten, überregional bekannten Namen (wie etwa das Anne Frank Zentrum oder das Jüdische Museum).

Jugendmuseums involviert. Die Wahrnehmung in ganz Berlin wuchs erst mit Medienberichterstattung und war kein primäres Projektziel. Auch die Verlängerung um einige Monate kam erst durch unerwartete gestiegene Nachfrage von Schulen zustande. Daher sollte das Geschichtslabor als isoliertes und abgeschlossenes Projekt verstanden werden, das durch gewährte Drittmittelförderung ermöglicht wurde. Die Fortsetzung des Konzepts unter dem Titel „BERLIN HALB UND HALB“ ([GL-de]) zur Geschichte der Teilung Berlins kann als durch den Erfolg des hier beschriebenen Projekts ermöglicht interpretiert werden, ist aber selbst nicht Gegenstand der Untersuchung, da diese Fortsetzung zum Zeitpunkt der Projektkonzeption und Einreichung noch nicht abzusehen war.

Im Folgenden werden die wesentlichen theoretischen Dimensionen des Geschichtslabors diskutiert, wobei sich diese Verortung auf die Ausstellungsgestaltung und die pädagogische Arbeit, die im Rahmen mehrerer Hospitationen beobachtet wurde, bezieht. Das Jugendmuseum selbst versteht sich nicht als zeitgeschichtliches Museum und findet allenfalls als Vermittlungsort bzw. in Bezug auf Zusammensetzung und Dynamik des Teams Eingang in die Ausführungen. Museumsanalytische Ansätze werden, da es sich um eine Fallstudie eines pädagogischen Projekts handelt, hintangestellt. Ausstellungsanalytische Ansätze kommen insoweit zum Einsatz, als sie imstande sind, Erklärungen für die Beziehungen zwischen einzelnen Ausstellungselementen und deren Wirkungsmechanismen bei der Rezeption zu erklären. Da relativ wenig Literatur zum Umgang mit *Graphic Novels* besteht, wobei keine zweckdienlichen Analyseverfahren bekannt sind, werden eigene Beobachtungen vor, während und nach den Workshops herangezogen. Sowohl bildtheoretische, als auch linguistische Zugänge scheinen dem konkreten Forschungsgegenstand nicht zu genügen und kommen daher ebenfalls nicht als Richtschnur zum Tragen. Die wechselweise Unterstützung bzw. Widersprüche zwischen einzelnen Ausstellungselementen dienen als wesentliche Stütze zur Identifikation narrativer Strukturen.

Die Auseinandersetzung mit der Vermittlungsarbeit beruht besonders auf Erfahrungen in früheren eigenen Aktivitäten, die der Autor im Rahmen von Projekten des Anne Frank Hauses in den Niederlanden, Deutschland, Österreich, Slowenien und Tschechien gesammelt hat. Darüber hinaus bildet der – besonders in Deutschland – reichhaltige und facettenreiche zeitgenössische Diskurs zu pädagogischen Ansätzen im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Holocaust das Rückgrat für die Diskussion des Jugendmuseums und des Geschichtslabors.

Der innovativste Aspekt des Geschichtslabors betrifft die Verwendung von *Graphic Novels* als Trägermedium für Ausstellungstexte im engeren und Geschichtsnarrative im weiteren Sinne. Die Zusammenstellung aus vielfältigen Quellen fungiert als Rahmung der Objekte, wobei die figurative Beziehung des Rahmens zum Inhalt, deren idealtypischer Zweck die gegenseitige Akzentuierung bestimmter angelagerter Bedeutungen und zwangsläufige Verwerfung weniger wesentlich erscheinender Konnotationen ist (MUTTENTHALER, 2008a: o.S.), insofern durchbrochen wird, als der zweite innovative Ansatz des Projekts die konkrete Erforschung von Objekten und Artefakten durch die Jugendlichen selbst ermöglichte.

IV.1.1 – *Graphic Novels* als Medium

Der Einsatz von *Graphic Novels* in der Geschichtsvermittlung ist ein junges Phänomen. (DECKERT-PEACEMAN, 2002: 30) Das Bedürfnis, die Zielgruppe für ein Thema zu interessieren, dessen unmittelbare Konsequenzen und Relevanz für ihr Leben nicht offensichtlich sind, gepaart mit dem Wunsch nach kompakter Wissensvermittlung an die zunehmend visuell orientierten Jugendlichen, führten zur Idee, ein den SchülerInnen vermeintlich vertrautes Medium heranzuziehen und es mit adäquat aufbereiteten Inhalten als Lehrmittel zu verwenden.

Dabei scheint die Vorstellung, dass *Graphic Novels* an sich nicht unbedingt Literatur für Kinder und Jugendliche sind, noch wenig verbreitet. Das Faltblatt *Was sind Graphic Novels? – eine kurze Einführung*, das von mehreren einschlägigen Verlagen herausgegeben und dem Buchhandel für Marketingzwecke überlassen wird, beschreibt sie als „Comics (...) aber mehr wie Bücher und mit Themen, die sich eher an Erwachsene richten." ([WsGN]). Als passender Einstieg wird diese Erklärung im Rahmen einer kurzen *Graphic Novel*-Szene dargestellt. Das Faltblatt wurde alleine im Jahr 2010 zweimal nachgedruckt. ([GN-I])

Auf den ersten Blick ergeben sich Vorteile: Die Bildlastigkeit und relativ wenig Text erlauben einen einfachen direkten Einstieg in die Lektüre und vermitteln beim schnellen Lesen das Gefühl, rasch eine abgeschlossene Geschichte (und damit ein Thema) erfasst zu haben. Gleichzeitig gestalten die AutorInnen der Comics ein Abbild einer Realität, das, ähnlich wie im Film, gezielt thematische und narrative Schwerpunkte setzt und bewusst Inklusionen bzw. Ausschlüsse vor(weg)nimmt. *Graphic Novels* erzeugen kraft ihrer bildhaften Darstellung eine virtuelle, artifizielle Realität, in die SchülerInnen beim Lesen eintauchen. (KOPP, 2010: 57)

Ohne Begleitung fällt es den SchülerInnen schwer, die durch die *Graphic Novels* beanspruchte konstituierte Wahrheit als solche zu identifizieren. Gerade dieser Umstand wird im Regelfall ausgenutzt: Fiktive Personen und Handlung werden plausibel, greifbar, nachvollziehbar: die in sich abgeschlossene Geschichte lässt keine Frage nach Zusammenhängen zwischen der *kleinen* und *großen* Geschichte ([AFS]) offen.

Dennoch sind die dargestellten Geschichten – gleich ob fiktionale oder nacherzählte, tatsächlich stattgefundene Ereignisse – in ein größeres Gesamtgeschehen eingebettet, das sich ohne Wechsel der BetrachterInnenperspektive nicht erschließt: *Graphic Novels* kommen in der Regel ohne ErzählerIn aus. Der Textgehalt steht zum überwiegenden Teil in Sprech- bzw. Gedankenblasen der Charaktere. Erläuternde Kommentare, die keiner handelnden Figur

zugeschrieben werden, kommen spärlich zum Einsatz und dienen meist zum Überleiten zwischen Szenen oder zur Beschreibung des unmittelbaren Hergangs der danach gezeigten Situation. Jedes Ereignis, jede Bedeutung und jeder Zusammenhang innerhalb der Geschichte ist daher entweder

- aus dem Blickwinkel einer handelnden Person (wenn die LeserInnen die Information zum Bild aus der Gedanken- oder Sprechblase der Person bezieht, bevorzugt wenn die Figur im Einzelbild betont ist, zum Beispiel viel Platz einnimmt, ein Objekt in der Hand hält und diskutiert, sich energisch bewegt, ungewöhnliche Merkmale am Körper oder in Körpernähe hervorgehoben sind, usw.)
- aus dem Blickwinkel von BetrachterInnen des Charakters, die diesen Umstand beobachten oder erfahren (wenn die Information zum Bild aus einer Kombination von Inhalt der Gedanken- oder Sprechblase und Position, Zustand, oder Handlung der Figur im Bild besteht, bevorzugt wenn die Figur im Einzelbild komplett erscheint und ihre Umgebung deutlich dargestellt ist) oder
- aus dem Abgleich zweier oder mehrerer unterschiedlicher Perspektiven verschiedener Charaktere, die miteinander in Diskussion stehen (häufig werden hier abwechselnde Beiträge der GesprächspartnerInnen in zwei großen, ineinander verzahnten Sprechblasen dargestellt. Damit wird der serielle Diskussionsablauf ebenso betont, wie die Abgrenzung der beiden Charaktere und ihrer Betrachtung)

erzählt. LeserInnen der *Graphic Novels* müssen aus dieser Erzählweise aktiv ausbrechen und nach sprechenden, aber durch die AutorInnen nicht mit Gedanken- oder Sprechblasen versehenen und nicht betonten, daher nicht zu Wort gekommenen, Dingen suchen, um *zwischen den Zeilen* lesen zu können. *Graphic Novels* erzählen Erlebnisse, die einem oder mehreren Charakteren widerfahren. Nur sehr wenige Einzelbilder kommen tatsächlich ohne Figuren aus. Im Gegensatz zu anderen visuellen Medien wirken Szenen ohne Personen leblos und funktionieren in Comics nicht. Das mag am Fehlen einer Erzählstimme, musikalischer Untermalung oder der leichten Bewegung sonst ruhender Objekte wie Bäume, Müll oder Wasser in menschenleeren Szenen im Film, oder der mangelnden Detailtreue im Vergleich mit der Fotografie liegen. In jedem Fall tragen persönliche Erlebnisse die Geschichte fort und vermögen dennoch, LeserInnen ein ganzheitliches Gefüge von Umwelt, ProtagonistInnen, AntagonistInnen und Zeit zu suggerieren.

Graphic Novels haben Anfang und Ende. Sie beschreiben abgeschlossene Episoden aus den Leben der ProtagonistInnen und setzen Rückblenden ein, wenn die Geschichte zur

Erläuterung der konkreten Situation Information aus anderen, nicht abgedeckten Phasen benötigt. AutorInnen brechen dadurch bewusst die Linearität der Erzählung, um den Erzählfluss und die Aufmerksamkeit der LeserInnen auf den konkreten Inhalt des Exkurses zu bündeln. Diese Technik, bei der in manchen Fällen Gedanken- oder Sprechblasen selbst ganze Einzelbilder oder gar Bildstrecken enthalten, wodurch *Vergangenheit* und *Gegenwart* eines Charakters im Hinblick auf den Gegenstand der Rückblende synchron erscheinen, lehnt die chronologische Erzählung, gegebenenfalls mit Vorgeschichte in Form eines Abstracts, ab. In manchen Fällen beginnt die Rückblende inmitten der Geschichte und übernimmt für weite Strecken das Format, wo sie einen breiten Teil der *Vergangenheit* aufarbeitet bis sie schließlich in der vermeintlichen *Gegenwart* des Charakters endet, die der Ausgangspunkt der Rückblende war. Diese Technik trifft man zum Beispiel in beiden Bänden von Art SPIEGELMANS *Maus* an, wo Gespräche zwischen Vater und Sohn über die Vergangenheit des Vaters zur Erklärung des schwierigen persönlichen Verhältnisses[28] führen.

Die in *Graphic Novels* als Projektionsfläche eingesetzte *große Geschichte* ([AFS]), die die Rahmenbedingungen für die erzählte Episode der (Haupt-)Charaktere setzt, unterliegt nicht derselben inhaltlichen Abgeschlossenheit. Die den behandelten Ereignissen vorangegangene Historie wird nur soweit erläutert, wie sie für das Verständnis der Zusammenhänge der *kleinen Geschichte* ([AFS]) erforderlich ist. Der willkürliche Einsatz der Episode bedeutet daher, dass, im Gegensatz zur suggerierten Leseerfahrung, wonach ein Gefüge historisch gebildeter Umstände die Lebenswirklichkeit der Hauptperson(en) vorgibt, worin diese sich behaupten und schließlich möglicherweise selbst den Lauf der Geschichte prägen, tatsächlich ein für die Bedürfnisse der AutorInnen zurechtgeschnittenes Szenario mit dem Anspruch historischer Wirklichkeit die Grundlage der *Graphic Novel* bildet. Daher sind LeserInnen gefordert, das nicht berichtete Vorher und Nachher der Charaktere nicht in die eigene Vorstellung der vorangegangenen oder nachfolgenden Zeit zu projizieren und umgekehrt. Die aus der Lektüre der *Graphic Novels* erworbenen konkreten und abstrakten Geschichtsbilder sind vollkommen künstlich und dürfen nicht in Widerspruch zum Lernen der und aus der Geschichte geraten.

In dieser Weise unterscheiden sie sich auch nicht wesentlich von HistorikerInnentexten: Die Vergangenheit kann nicht, auch nicht zum Zwecke der Illustration, wiederhergestellt werden.

[28] Vgl. dazu Kapitel 2 aus *Maus* 2 (SPIEGELMAN, 1996: 201), in dem Art Spiegelman seine persönlichen Schwierigkeiten, die Verfolgungserfahrungen des Vaters in Comicform wiederzugeben, mit der eigenen Erfahrung des Verlusts der Mutter in Verbindung bringt, deren Selbstmord auf Erlebnisse während des Kriegs und danach als Immigrantin in den USA zurückgeführt wird.

Vielmehr werden Texte im Zuge der Rezeption nur insoweit interpretiert, als die kulturelle Vorprägung der LeserInnen es zuzulassen. Die Vorstellung von Nachvollziehbarkeit der Geschichte ist eine Illusion, die zumindest die zugrundeliegende Bereitschaft enthält, sich in das Unbekannte hineinzudenken.

IV.1.2 – Objekte als anfassbare Geschichte

Historische Objekte üben eine eigenartige Faszination auf Lernende aus: Im Geschichtslabor konnten Sie teilweise in die Hand genommen werden und suggerierten ein über ihre physischen Eigenschaften hinausgehendes Potential, zu *berichten*. Dabei sind die tatsächlichen Eindrücke, die vom Objekt ausgehen, beschränkt. Hingegen stimuliert die Betrachtung eine Vielzahl von Imaginationen und damit Interpretationen.

Ein historisches Objekt, etwa ein Helm, eine Dose oder eine Krücke, hat Eigenschaften wie Form, Gewicht, Ausdehnung, Materialzustand und Gebrauchsspuren. Weitere Informationen gehen vom Objekt selbst nicht aus. Hingegen können die besondere Aufbewahrung oder Hinweise, wie mit dem Objekt umzugehen sei, etwa, dass es nur mit Handschuhen zu berühren, oder zerbrechlich sei, die Fragilität und das Alter der Gegenstände unterstreichen.

Neben der unmittelbaren haptischen Wahrnehmung ist BetrachterInnen bei Gegenständen aus der Zeit des Nationalsozialismus sofort bewusst, dass es sich um ein *altes* Objekt handelt, das in dieser Form (zum Beispiel wegen der technischen Weiterentwicklung oder weil es persönlich und nicht übertragbar ist) heute nicht mehr gebraucht würde und dass Menschen, die in der Zeit des Nationalsozialismus lebten, dieses Objekt besaßen, verwendeten oder auf andere Weise damit in Verbindung zu bringen sind. Diese Eindrücke lösen eine Vielzahl von Fragen aus, die an das Objekt gestellt werden können: Wem gehörte es? Was war das für ein Mensch, bzw. wie kam es in dessen Besitz? Wo, wann und wie wurde es hergestellt? Wozu wurde es eingesetzt? Wieso wurde es erhalten, aufbewahrt und wird mir heute gezeigt?

Diese Fragen sind in der Lage, BetrachterInnen des Objekts zu weitreichenden Imaginationen anzuregen. Ausgehend vom eigenen Wissen, Erfahrungsstand und Reflexionsvermögen erzeugen die Eindrücke und Assoziationen ein Szenario um das Objekt, das wegen der Authentizität des Gegenstands umso plausibler erscheint. Der *echte* Gegenstand wird in eine imaginierte Welt eingepasst und verleiht ihr seine Aura der Authentizität. Für Jugendliche öffnen die Objekte den Zugang zur Phantasie, der BegleiterInnen helfen kann, individuelle Schwerpunkte im Vermittlungsprogramm zu setzen, um auf die besonderen Interessen und Wissensbedürfnisse der Jugendlichen einzugehen.

Doch jede über die Sinneswahrnehmungen hinausgehende Erfahrung des Gegenstands entbehrt – im konkreten Sinne – sachlicher Grundlage. Die Assoziationen und die sowohl intuitiven als auch reflektierten Antworten auf die oben genannten Fragen sind tatsächlich Zuschreibungen an eine Welt, deren materieller Überrest nicht Zeugnis über sie ablegt,

sondern selbst Anstoß zu ihrer Re-Kreation ist. Der Gegenstand selbst sagt nichts aus. Die dadurch notwendige Kontextualisierung durch BegleiterInnen oder Begleitmaterial steht in einem doppeldeutigen Abhängigkeitsverhältnis zum Gegenstand: Einerseits legitimiert sie ihn durch die Erläuterung als Exponat (warum *genau dieses* Objekt an *genau dieser* Stelle gezeigt wird), andererseits ist ihr Gewicht (und damit das des behandelten Themenaspekts) im Gesamtzusammenhang der Ausstellung durch die authentische Aura des Objekts gestärkt.

Der Einsatz als Ausstellungsmedium muss also aus zwei Dimensionen gerechtfertigt werden: Der Gegenstand darf, um seine Wirksamkeit (Eindrücklichkeit, haptischer Erfahrungswert und bleibender Erinnerungswert) zu entfalten nicht beliebig und nur wegen seines zeitlichen Ursprungs gewählt sein, sondern in inhaltlicher Übereinstimmung mit dem jeweiligen Abschnitt der Ausstellung stehen. Die Einbettung in das Gefüge aus Texten, Bildern und Objekten durch BegleiterInnen oder Begleitmaterial muss den Spezifika des Gegenstands gerecht werden und sich auf ihn beziehen.

Objekte sind als Exponate zentrale Bestandteile von Ausstellungen: Besonders in Zusammenhängen, wo keine (flachen) Kunstwerke gezeigt werden, ist ihr Unikat-Charakter wesentlich für die Wirkungsmacht der Gesamtpräsentation. Im Geschichtslabor verleihten sie den *ex post* arrangierten *Graphic Novels* ebenso Legitimität, wie der Vermittlungsarbeit, der Raumgestaltung und der Institution Museum selbst. Die Ausstellung könnte ohne Objekte leicht reproduziert (vervielfältigt oder wiederhergestellt), virtualisiert (als Buch oder Website publiziert) oder verschickt (als Wanderausstellung mit weitaus geringerem Betreuungsaufwand) werden – sie wäre nicht an den Ort gebunden. Umgekehrt machte sich das Museum gerade durch die Objekte die Ausstellung zu Eigen: Die Sammlung des Museums koppelte den Zusammenhang der Darstellung an die Einrichtung, denn „Objekte sind materielles und immaterielles kulturelles Erbe, das in der Institution Museum für die Nachwelt bewahrt wird. (...) Museen sind seit ihrer Entstehung dem Sammeln, Erkunden und Zeigen von Objekten verpflichtet.“ (MUTTENTHALER, 2008a: o.S.) Im Zusammenhang mit dem Jugendmuseum ist diese Sammel- und Ausstellungstätigkeit differenziert zu betrachten: Obwohl es sich um kein Zeitgeschichtemuseum handelt, besteht eine ausreichend große Sammlung, um Objekte in einer Dichte zu zeigen, die keinen einzigen Gegenstand zum nicht ersetzbaren Schatz stilisiert. Einige Gegenstände wurden in die Hände der Jugendlichen gegeben, unter Inkaufnahme der Abnutzung und des Risikos der Zerstörung. Gleichzeitig konnten die Objekte zur Unterstreichung einer lokalen Erzählung herangezogen werden und stammen in vielen Fällen ausgewiesen aus der unmittelbaren Umgebung des heutigen

Jugendmuseums. In dieser Hinsicht standen die Objekte, die Ausstellung und das Museum in einem Verhältnis der gegenseitigen Verstärkung und Akzentuierung.

Im Geschichtslabor weckten Ausstellungsobjekte beim Museumsbesuch mehr als andere dargestellte Elemente ein gewisses Verhalten: Das Gefühl, wie man sich im Museum zu geben hat hängt nicht unmittelbar von Inszenierung und Parcours ab. Mehr als die bunten Comic-Laufstrecken und die gepolsterten Gruppenbereiche vermögen Vitrinen und frei stehende Objekte ein ehrfürchtiges, sensibles Betrachten zu suggerieren, das der durch die kulturelle Vorprägung der jungen BesucherInnen verspürten Notwendigkeit, sich angemessen mit dem Dargestellten auseinanderzusetzen, entsprach. Hier wurde bei den anfassbaren Objekten mit der Inszenierung nachgeholfen: Das Depot zeigte ausschließlich Kleinteile, die sitzend an einem Tisch und bevorzugt unter Zuhilfenahme von Lampe und Lupe untersucht werden durften. Dabei waren, entsprechend dem Selbstverständnis der Jugendlichen als Forschende, auch weißer Kittel und Handschuhe zu tragen. In dieser Konfiguration blieb den banalsten Alltagsgegenständen anonymer Jugendlicher aus der NS-Zeit ein gewisses auratisches Moment erhalten, das sich nicht durch die angeleitete Untersuchung dekonstruieren ließ, sondern vielmehr verstärkt wurde.

IV.1.3 – Jugendliche

Die Hauptzielgruppe des Geschichtslabors waren zwölfjährige SchülerInnen. Die Grundschule umfasst in Berlin die ersten sechs Klassen, das Geschichtslabor wurde primär für die fünfte und die sechste Schulstufe konzipiert. ([MESCHNIG]) Da grundsätzlicher Konsens darüber herrscht, dass die Thematik jedenfalls an die nächste Generation weitergegeben werden soll[29], ist zu diskutieren, *wie* die beiden Pole – rezipierende Jugendliche und das Thema – einander nähergebracht werden können. Altersgerechte Vermittlung muss sich wie jedes didaktisch-pädagogische Programm an der Zielgruppe orientieren. (LAPID et al.: 2010: 4ff.) In Bezug auf die Befassung mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust sind zwei Dimensionen zu beachten:

- Was unterscheidet diese Jugendlichen von Menschen anderen Alters? Welche Verfasstheit gestattet die Auseinandersetzung mit der Thematik, bzw. wie weit ist die Persönlichkeitsentwicklung vorangeschritten, um diese Zielgruppe einzugrenzen und ein adäquates Programm zu formulieren?
- Welche Konsequenzen hat die Wahl dieser Zielgruppe für das Thema und die Gestaltung eines altersgerechten Projekts, in dessen Rahmen schwierige und möglicherweise kontroverse Inhalte vermittelt werden sollen?

Darüber hinaus steht die Frage im Raum, inwieweit bei SchülerInnen oder Gruppen mit Migrationshintergrund Rücksicht auf die Frage der Aufbereitung für kulturell heterogene Klassen zu nehmen sei.

Im Laufe der vergangenen Generationenwechsel vollzog sich ein Wandel in der Konstruktion von Kindern und Jugendlichen. Im Gegensatz zu den vormals zugeschriebenen Eigenschaften *unwissend, schwach, schutzbedürftig, defizitär, sich entwickelnd* stehen sie nun als *wissend, stark, kompetent, seiend* (im Hier und Jetzt) und als *Akteur* dar. (DECKERT-PEACEMAN, 2008: o.S.) Im Hinblick auf das in den letzten Jahren immer mehr beschworene *lebenslange Lernen* erhalten Jugendliche neue Qualitäten als neugierige und wissbegierige HochleistungslernerInnen, deren Potenzial auch außerhalb traditioneller Vermittlungsstrukturen aufgegriffen werden muss. Die affektive, emotionale und psychische Entwicklung der GrundschülerInnen steht bei der Gestaltung der Projekte zur Vermittlung von Nationalsozialismus und Shoa zentral: komplexe Zusammenhänge, zum Beispiel im Kriegsverlauf, zu verstehen, sind Jugendliche oft nicht imstande, doch sind Erwachsene

[29] Vgl. dazu ADORNO, 1969: 101; BRUMLIK, 2008: o.S.; DECKERT-PEACEMAN, 2002: 25ff.; HEYL, 1997: 23ff.

ebenfalls überfordert, die Shoa zu *begreifen*. Vielmehr ist die *Auseinandersetzung damit* nötig, um den Ansprüchen der kritischen Selbstreflexion, der Bildung und des Mahnens und Gedenkens gerecht zu werden. In das Alter der Zielgruppe fallen zwei wesentliche Entwicklungen: Die mit Angst und Unsicherheit verbundene Herausbildung des Gewissens und die Fähigkeit zum moralischen Urteil. (BRUMLIK, 2008: o.S.) Diese Phase ermöglicht Vermittlungszugänge, die wenig jüngeren bzw. unwesentlich älteren SchülerInnen schwierig auseinanderzusetzen wären. In jüngerem Alter sind Kinder zwar imstande, zwischen *richtig* und *falsch* zu unterscheiden, allerdings beruht diese Dichotomie auf Konditionierung und Gewöhnung an die Reaktionen auf das eigene Handeln – nicht auf Abwägung ethischer oder moralischer Implikationen. Das legt für die Vermittlung den Ansatz nahe, unterschiedliche Handlungsmuster mit eigenen abgleichen zu lassen.

Für die meisten Jugendlichen stellte der Besuch im Geschichtslabor, bzw. die Vorbereitung darauf, den ersten Berührungspunkt mit der Thematik im Unterricht dar. Bisheriges Wissen entstammte meist dem tradierten Familiengedächtnis und den Medien. Demnach hatten Jugendliche erstmals Gelegenheit, spezifische Fragen an aus ihrer Perspektive kompetente WissensvermittlerInnen zu stellen. Diese waren oftmals spontan und kurz gefasst und erforderten von den Erwachsenen, gewohnte, gesellschaftlich akzeptierte bzw. genormte Sprachregelungen zu abzulegen: Fragt eine Jugendliche, ob wirklich *Juden in Gaskammern ermordet* wurden, dann ist die gewünschte Antwort primär ein *ja* oder *nein*. Erst wenn dieses Informationsbedürfnis gedeckt ist, sind tiefergehende erläuternde Gespräche möglich. (DECKERT-PEACEMAN, 2008: o.S.) Wenn Erwachsene sich bei der Beantwortung, statt einfach *ja* oder *nein* zu sagen, überwinden müssen, die Frage nicht zu kontextualisieren, Begriffe wie *Juden* und *Gaskammern* nicht zu erläutern und nicht nach *kindgerechten* Deutungen zu suchen, lässt sich das mitunter auf zwei Phänomene zurückführen:

Einerseits verspüren Erwachsene, vor allem Eltern, den Wunsch, ihr Kind vor dem Thema und der befürchteten emotionalen und kognitiven Überforderung zu schützen. Neben der unausweichlichen Begegnung in Medien und Unterricht und der Möglichkeit, komplementär zu erzählen, werden dabei die Rechte der Jugendlichen auf Wissen, Gespräch mit WissensbringerInnen und eigenen Zugang zur Thematik (DECKERT-PEACEMAN, 2008: o.S.) ignoriert. Andererseits offenbart sich in der Schonung der Kinder der eigene Umgang mit und die eigene Haltung zum Thema seitens der Erwachsenen: in der Abwehr verbirgt sich zumeist Unsicherheit und das Unvermögen, eine gemeinsame Gesprächsebene zu finden. Das Festhalten am Wunsch, bekannte Erklärungsmuster – zumal selbst in Familie oder Schule

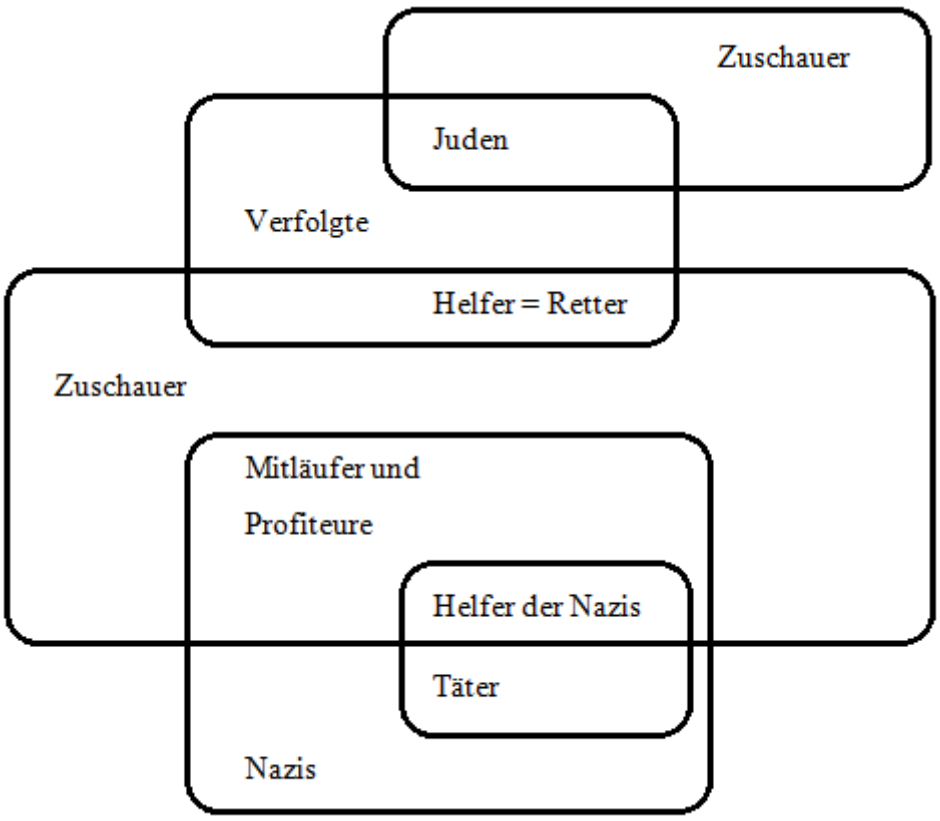
mitbekommen – wiederzugeben, verleitet zur Perpetuierung eigener Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Geschichte wie der unreflektierten und vereinfachten Darstellung und moralischen Aufladung, wie zum Beispiel im Satz *Die Deutschen waren böse.* Selbstverständlich muss das Thema im Umgang mit Jugendlichen vor Bagatellisierung und Trivialisierung geschützt werden, doch erwächst daraus kein allgemeiner Ausschließungsgrund für die Behandlung. Vielmehr erfordert es aufrichtige und genuine Antworten.

IV.1.3.a – Temporäre Identifikation, Trauma und Reduktion auf Opferrolle

Biographien und Interviews bzw. ZeitzeugInnenberichte erwecken bei Jugendlichen großes Interesse. Die vorübergehende Identifikation mit realen oder fiktiven Personen und deren Leben während der Zeit des Nationalsozialismus erweist sich für Jugendliche als probater Zugang zur Thematik, da der Nationalsozialismus und der Umfang der Shoa für den Kontakt im jungen Alter, wie auch für Erwachsene, überwältigend sind und persönliche Geschichten die Bedeutung des Geschehens für Individuen deutlich machen. Die Jugendliteratur vom „Rosa Kaninchen“ (KERR, 1978: o.S.) bis zu Anne FRANK erlaubt, wie in *Graphic Novels*, den Einblick in die (vermeintliche) Lebenswirklichkeit damals lebender Menschen und eröffnet die Einsicht, dass die vergangenen Ereignisse nicht unabwendbar waren, sondern dass Menschen innerhalb ihrer Handlungsmöglichkeiten selbst Entscheidungen treffen konnten und damit das eigene Schicksal, wie das anderer, beeinflussen konnten. Die Betonung individueller Entscheidungen und Dilemmata lässt Jugendliche nach eigenem Verhalten in einer vergleichbaren Situation fragen und stimuliert die Auseinandersetzung mit eigenen Normen und Werten. ([AFS])

In der gängigen Praxis überwiegen die Berichte von Opfern. Gespräche mit ZeitzeugInnen sind überwiegend Auseinandersetzungen mit Überlebenden der Verfolgung. In Deutschland und Österreich mag es einzelne (Ur-)Großeltern geben, die bereitwillig, zumal unreflektiert, aus dieser Zeit berichten, doch sind solche Auftritte nicht öffentlich. In früheren Zielländern der Flüchtlinge sind Begegnungen mit Tätern als ZeitzeugInnen ausgeschlossen[30]. Die differenzierte Betrachtung individueller Erfahrungen und Handlungsspielräume kann auch anders angegangen werden: um die bekannte Dreiteilung in TäterInnen, Opfer und ZuschauerInnen zu überwinden, schuf Matthias HEYL das Konzept der „Gesellschaft des Holocaust“. (HEYL, 1995: 53) Das Modell unterstreicht Gruppen bzw. Personen und deren Rollen, die als Grundlage zur Beobachtung der beschriebenen individuellen Perspektiven dienen können und die Wahlfreiheit für die Mehrzahl derer, die Teil der Gesellschaft des Holocaust waren, darstellen:

[30] Der Leiter der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Mauthausen, Yariv LAPID, bemerkte am Rande des Jungen Forschungsforums Mauthausen 2011, dass es in Israel einfach „nicht zulässig“ sei, TäterInnen als ZeitzeugInnen in Vermittlungsprogrammen zu Wort kommen zu lassen.



[31]

Die temporäre Identifikation kann also zum Ausloten individueller Handlungsspielräume führen und damit das Verhalten einzelner Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus greifbarer machen. Die Eröffnung der TäterInnenseite als Identifikationsfläche ist dabei umstritten. Einerseits entwickelt sich die TäterInnenforschung innerhalb der Geschichtsschreibung beinahe zu einem eigenen Zweig, der in den Jahrzehnten nach der unmittelbaren Nachkriegszeit, also als ehemalige NationalsozialistInnen wieder Eingang in die Gesellschaft gefunden haben, kaum beachtet wurde, seit einigen Jahren jedoch boomt.[32] Andererseits kann die Identifikation mit Angehörigen der SS oder der Wehrmacht, etwa mit dem möglichen Ergebnis, dass die MörderInnen gegen ihr Gewissen unter Befehl handelten, dem eigentlichen Bildungsziel zuwiderlaufen.

Dabei führt das Konzept der vorübergehenden Identifikation allzu oft bewusst im Sinne einer Betroffenheitspädagogik zur Reduktion auf eine Opferperspektive, die Jugendliche, durch Empathie für die Verfolgten, zum diffusen Ziel des Verhaltens und Auftretens gegenüber

[31] Abbildung nach HEYL, 1995: 53, fehlende geschlechtersensible Schreibweise wörtlich zitiert.
[32] Diese Entwicklung, die nun vor dem Aussterben der letzten Personen, die die Kriegsjahre noch im Erwachsenenalter erlebt haben, einsetzte, führt unter anderem zur Erforschung der TäterInnenbiographien mit Methoden der *Oral History* – die seit Jahrzehnten mit Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik eingesetzt werden.

ähnlicher Menschenfeindlichkeit bringen will. Die Frage, inwieweit die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust im Hinblick auf die Bildung eines politischen Bewusstseins in der Gegenwart relevant ist, wird – eventuell einem unangenehmen Einwurf vonseiten der RezipientInnen vorgreifend – auch innerhalb der pädagogischen Teams reflektiert: Während es seit ADORNO in den 1960ern darum ging, dass *Auschwitz nicht mehr sei*, hat sich das Vermittlungsangebot bis heute kontinuierlich erweitert. Immer mehr Programme inner- und außerhalb der Schule, auf lokaler Ebene und in internationalen Austauschprojekten oder mit Studienreisen an historische Orte werden für (beinahe) alle Altersgruppen angeboten. Dass es hierbei nicht nur um das Erfassen historischer Ereignisse geht, liegt auf der Hand – das neue Vermittlungsprogramm der Gedenkstätte Mauthausen hat sich den Titel „Was hat es mit mir zu tun?“ (LAPID et al., 2010: o.S.) gegeben. Die Abstimmung von Geschichte, Gegenwart und Individuum baut auf Auseinandersetzung mit Biographien.

Damit können weder politische Bildung, noch Geschichteunterricht abgeschlossen sein. Steht doch gerade in der Arbeit mit Jugendlichen die Reduktion im Zentrum: Die Ereignisse und Zahlen sind überwiegend bekannt, die Zusammenhänge komplex, doch die kognitive bzw. affektive/emotionale Kapazität der RezipientInnen darf nicht überschritten werden. Um die drohende Traumatisierung zu verhindern, schlägt DECKERT-PEACEMAN besonders im Grundschulalter die Beschäftigung ausschließlich in geschützten Gruppen wie Schulklasse und Familie vor (DECKERT-PEACEMAN: 2008, o.S.). Besonders bei Kindern, die vor der oben erwähnten Entwicklungsstufe stehen, ist die Vermeidung diffuser Ängste und Vorurteile wichtig. Gertrud BECK spricht von der „Integration einer Auseinandersetzung mit dem Thema in längerfristige soziale, kognitive und emotionale Lernprozesse“. (BECK nicht wörtlich zitiert bei DECKERT-PEACEMAN, 2002: 35) Das Grundschulalter scheint dabei geeignet, den Erstkontakt mit der Thematik herzustellen. Diese Ansicht ist allerdings nicht unumstritten.

Micha BRUMLIK zitiert im Zusammenhang mit der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust an Kinder und Jugendliche Walter BENJAMIN mit „Kinder brauchen Märchen“. (BRUMLIK: 2008, o.S.) Märchen eröffnen eine virtuelle Welt, in denen widrige und schauerhafte Themen in Geschichten mit glücklichem Ende den Kindern eine Stütze zur Verarbeitung starker negativer Eindrücke geboten wird. Der Holocaust hat jedoch kein gutes Ende und das Potenzial zur Verstörung erfährt daher keine Minderung. (ebd.)

Vor dem Hintergrund der temporären Identifikation und der realen oder fiktiven Personen aus der Zeit des Nationalsozialismus zugeschriebenen Empathie seitens der Jugendlichen bleiben

die Fragen nach der Zulässigkeit des betroffen-Machens (Risiko der Traumatisierung) und der Relevanz des Themas für die tatsächlichen Lernziele. Dieses Gleichgewicht kommuniziert auch mit dem Verhältnis (in Umfang und Qualität) der Darstellung von Opfern, TäterInnen und gesamtgesellschaftlichen Strukturen. Ohne diese Auseinandersetzung „entsteht die Gefahr der Trivialisierung von Schuld und Verantwortung sowie [von] vereinfachenden und unzureichenden Erklärungsmodellen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik“. (MEISSEL, 2010: 238f.)

IV.1.3.b – Migrationshintergrund

In jüngerer Zeit hat sich in Deutschland, später auch in Österreich, eine Diskussion um die Vermittlungsarbeit vor dem Hintergrund ethnisch oder kulturell heterogener SchülerInnengruppen entwickelt. Während die Tatsache, dass Deutschland und Österreich Einwanderungsländer sind, unbestritten ist, bleibt die Frage, ob SchülerInnen, deren Eltern nicht Herkunftsdeutsche[33] sind, besondere pädagogische Behandlung brauchen. In Deutschland prägen vor allem Texte von Viola GEORGI die Debatte, in Österreich die der Organisation trafo.K.

Zugrunde liegt die Unterstellung, dass die spezifisch deutschen bzw. österreichischen Tradierungen zu Nationalsozialismus und Holocaust im Rahmen des kulturellen/kollektiven Gedächtnisses wesentlicher Bestandteil der Erziehung bzw. Allgemeinbildung sein sollten und Defizite in diesem Gebiet bei Menschen mit Migrationshintergrund zum Erreichen der Integration ausgeglichen werden müssen. Gleichzeitig bringen Kinder mit Migrationshintergrund vielfältige Geschichtsbilder in den Unterricht mit, auf die bewusst eingegangen werden muss. Es wird Bezug auf nationale, kulturelle, geographische und sprachliche Unterschiede in familiärer Geschichtstradierung über mehrere Generationen genommen, mit der Konsequenz, dass vielstimmige und manchmal gegensätzliche Bilder koexistieren.[34] (GARNITSCHNIG, 2010: 300ff.) Ein Paradebeispiel in dieser Debatte stellt ein Kind mit deutscher oder österreichischer Staatsbürgerschaft und muslimischem Glauben dar, das von der Vernichtung einer (vermeintlich andersgläubigen) Minderheit durch die *Deutschen* (und, sofern die Lehrperson es vermittelt, *ÖsterreicherInnen*) erfährt und diese Eindrücke im eigenen Koordinatensystem als selbst einer Minderheit zugehörig erfassen und verarbeiten muss.[35]

Dabei werden – bewusst oder unbewusst – Unterschiede zwischen einzelnen Jugendlichen in der Gruppe eingezogen, die nicht der Lebensrealität der Betroffenen entsprechen müssen. Zumal in einer sozialen Umgebung, wo Migrationshintergrund als Stigma gilt (das häufig mit abwertenden Begriffen wie *Ausländer* für immer festgeschrieben wird), die Reproduktion und Perpetuierung bestehender oder vermeintlich bestehender Unterscheidungsmerkmale ihrer

[33] Dieser Begriff wurde im Rahmen des Fachsymposiums *NS und Holocaust – Ein Thema für Kinder* von MitarbeiterInnen des Geschichtslabors selbst als Gegensatz zu Kindern mit Migrationshintergrund gebraucht.

[34] trafo.K gebraucht hierfür den Begriff der „postnazistischen Migrationsgesellschaft". Vgl. GARNITSCHNIG, 2010: 300 und STERNFELD, 2010: 332f.

[35] Vgl. dazu das „Fallbeispiel Hülya: »Irgendetwas hab ich mit den Juden gemeinsam«" (GEORGI, 2009: 96)

Überwindung im Wege steht. Die besondere Anpassung der Vermittlungsarbeit an diese durchmischten Gruppen kann also dem eigentlichen Zweck, der Auseinandersetzung mit Geschichte im Hinblick auf individuelle und gesamtgesellschaftliche Problemstellungen in der Gegenwart zuwiderlaufen, sofern die Zugehörigkeit mancher RezipientInnen zu dieser Gesellschaft zum Thema gemacht – und damit möglicherweise in Zweifel gezogen – wird. Im Hinblick auf die Vermittlung eines nationalen Geschichtenarrativs wird unterstellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund die der deutschen (bzw. österreichischen) Geschichte erst in der Schule und damit im Vergleich zu AltersgenossInnen verzögert begegnen und Schwierigkeiten bei der Verinnerlichung als *eigene Geschichte* auftreten.

Die Rückprojektion einzelner Elemente kultureller Identität (wie zum Beispiel: Sprache, Religion, Ethnizität, Selbstverständnis als Minderheit) heutiger Jugendlicher in die „Gesellschaft des Holocaust" (HEYL, 1995: 53) ist höchst problematisch, wenn im Rahmen eines Vermittlungsprogramms die temporäre Identifikation eingesetzt wird, um das Leid der *Juden*[36] erfahrbarer zu machen, indem auf vermeintlich gemeinsame Merkmale der Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft verwiesen wird. Die nationalsozialistische Verfolgungs- und Vernichtungspolitik fand ihre Opfer durch die Erzeugung von Feindbildern, nicht wegen irgendwelcher tatsächlich vorhandenen Eigenschaften. Ermordeten, Vertriebenen und anderen Verfolgten *ex post* die nationalsozialistischen Kategorien ihrer Unterdrückung zuzuschreiben, wird dem Leid der Opfer nicht gerecht. Gleichzeitig ist die Relevanz von Kategorien wie Glaube für das Selbstverständnis zutiefst individuell. Weder der Geschichtevermittlung, noch dem Opfergedenken ist geholfen, wenn die Fremdwahrnehmung der Jugendlichen als Muslime in Zusammenhang mit der durch die *Nürnberger Rassengesetze* definierte jüdische Bevölkerung gebracht wird.

Auch das Geschichtslabor hat sich Jugendlicher mit Migrationshintergrund angenommen. Die Verortung des Jugendmuseums in Schöneberg als Stadtteil mit repräsentativem Anteil an migrantischer Bevölkerung und der allgemeine Trend in Richtung einer Verknüpfung von Geschichtsvermittlung und Migration waren ausschlaggebend. Auch in der Öffentlichkeitsarbeit des Jugendmuseums wird das deutlich: Der Folder[37] zur Ankündigung des oben erwähnten Fachsymposiums zeigt im Titelbild drei Kinder oder Jugendliche von hinten, die eine Installation betrachten. Dabei sind zwei der Köpfe teils abgeschnitten oder

[36] Hier als plakativer Gegensatz zu den *Deutschen* genannt, wie er in vereinfachenden Erklärungsmodellen gebraucht wird. Daher auch nicht geschlechtersensibel formuliert.

[37] Das Titelblatt des Programmhefts [F-FS] ist nicht die einzige Illustration, die Personen zeigt. Einige Fotos mit Kindern begleiten die Texte, doch tragen keine von ihnen ähnlich eindeutige kulturelle Merkmale, wie das Kopftuch.

von Schrift überdeckt, lediglich der von einem Kopftuch verhüllte Hinterkopf, Nacken und Rücken einer Schülerin ist hervorgehoben. Inwieweit diese Außenwahrnehmung als in der einen oder anderen Form *migrationssensibel* gestaltetes Projekt sich auch in den Workshops bestätigt, wird untersucht.

IV.1.4 – Niveau, Wahl der und Zugang zur Zielgruppe

Das Jugendmuseum Schöneberg gestaltete das Geschichtslabor speziell für SchülerInnengruppen aus der näheren Umgebung. Für die Arbeit in den Workshops wurde von den LehrerInnen nicht verlangt, inhaltliche Vorbereitung im Unterricht zu bieten. ([Meschnig]) Die Gruppen von zumeist zwischen 20 und 30 SchülerInnen konnten ohne Vorkenntnisse und ohne das Jugendmuseum zu kennen an den Workshops teilnehmen. Meist fanden diese ohne anwesende LehrerInnen statt.

Das Ausstellungsdesign und die Abwägung der Inhalte mussten also entsprechend angepasst werden. Viele der in den Comics dargestellten Erzählungen wurden durch die Begleittexte und Bildunterschriften in Schönefeld platziert[38], weitere Anknüpfungspunkte, wie der „Übersichtsplan des Verwaltungsbezirks Schöneberg der Stadt Berlin nach dem Zustande vom 1. April 1936“ ([F] 1/o.A.) und das als Ausstellungsobjekt gezeigte Muster eines Denkmalschildes aus dem Bayerischen Viertel ([O] 1/16) wurden offenbar wegen ihres Wiedererkennungswerts eingesetzt.

Es wurde versucht, die Jugendlichen in das erzählte Geschehen einzubinden. Dazu wurden sie in den verschiedenen Ausstellungstexten direkt angesprochen, z.B. „Kennst du den Mädchennamen deiner Oma oder den Geburtsort deines Opas?“ ([I] 1/7), doch die versuchte Annäherung an die Lebenswirklichkeiten der Jugendlichen ging auch subtiler vor: Das Bild einer Katze ([C] 1/16) wird mit dem Satz „Von vielen Vorschriften waren die Kinder direkt betroffen (...) die Juden [durften] auch keine Haustiere mehr halten.“ ([I] 1/16) begleitet. Inwieweit die Erzählstrategien Berührungspunkte für zwölfjährige bieten können, wird in Folge beschrieben.

Die Ausstellung und die Workshops befassten sich mit ausgewählten Segmenten der Geschichte des Nationalsozialismus, Krieg und Holocaust. Die inhaltliche Auswahl und die Betonung bestimmter Einzelereignisse in der konstruierten Comics-Erzählung, untermauert mit bestimmten Objekten, sollten es unvoreingenommenen und nicht vorgeprägten Jugendlichen ermöglichen, ihren individuellen Zugang zur Thematik zu entwickeln, ohne dabei inhaltlich falsche Tatsachen, grob verharmlosende oder bagatellisierende Ansichten oder verstörende und traumatisierende Eindrücke zu erfahren. Wie das Geschichtslabor dabei vorgeht, wird in den kommenden Abschnitten diskutiert.

---

[38] Etwa eine in einem Bild dargestellten anonymen Rauferei, die mit dem Satz „Gerd Waldstein aus der Vorbergstraße ging in Schöneberg auf das Gymnasium.“ ([I] 1/4) kontextualisiert wird. Mehr dazu im Abschnitt IV.2.3.

IV.2 – Ausstellungsbereich / Forschungsbuchten / Depot

Das Geschichtslabor war ebenerdig im Jugendmuseum Schöneberg untergebracht. Nach dem Betreten des Gebäudes lag der Eingang unmittelbar rechts, wobei BesucherInnen der anderen Ausstellungen im Keller und im ersten Stock nicht durch das Geschichtslabor gingen, es jedoch in jedem Fall, auch ohne vorherige Hinweise, wahrnehmen und bei Interesse (und während der Öffnungszeiten) betreten konnten. Die Räume des Museumspersonals waren vom Foyer aus nur durch das Geschichtslabor zu erreichen. Dadurch, und weil interessierte, an den Workshops nicht beteiligte, üblicherweise ältere, BesucherInnen nicht am Eintritt gehindert wurden, waren auch während der Workshops stets (auch museumsfremde) Personen anzutreffen.

Während das Gebäude bzw. die Ausstellungsräume selbst nicht zum Gegenstand der Ausstellung gemacht wurden, sondern als „weiße Zellen“[39] (MUTTENTHALER, 2008b: o.S.) lediglich die Installation beheimateten, lieferten die Inhalte allein Orientierungsvorgaben für den Ausstellungsbesuch.

Das Geschichtslabor gliederte sich in drei Hauptbereiche, die teilweise in mehreren, in jedem Fall separaten, Räumen untergebracht waren. Diese Aufteilung entsprach der unterschiedlichen Art der im jeweiligen Bereich anzutreffenden Ausstellungselemente bzw. Medien: Der Ausstellungsbereich, die Forschungsbuchten und das Depot. Darüber hinaus wurden die Forschungsarbeit der Jugendlichen und Gruppenaktivitäten in einem angeschlossenen Veranstaltungssaal und, bei Bedarf aufgrund der Gruppengröße, in anderen Bereichen des Museumsgebäudes oder im Garten durchgeführt.

Der Ausstellungsbereich stellte den zentralen Ausgangspunkt im Geschichtslabor dar. In drei Räumen waren die sieben nicht betitelten Kapitel mit je einer Comicstrecke[40] aus 16 Bildern vor einem Leuchtkasten, einer daneben an der Wand fixierten Mappe mit weiterführenden

[39] Die weißen Wände der Ausstellungsräume, deren nüchterner Charakter sie aus der Sphäre des Gestaltbaren oder Gestalteten ausnimmt, sollen als möglichst neutrale Kulisse dienen und in keiner Weise die tatsächliche Darstellung mitprägen. Die *weiße Zelle* ist ein gängiges Verfahren im Ausstellungsdesign, sie betont das Objekt bzw. die anderen Ausstellungselemente um den Preis der ungestalteten Rahmung. Vgl. dazu: MUTTENTHALER, 2008b: o.S.

[40] Während das Ausgangsmaterial für die Redaktion des Geschichtslabors überwiegend *Graphic Novels* waren, sind die montierten Einzelbilder bzw. ihre Collagen davon abzugrenzen: Sie werden daher als *Comics* bezeichnet. *Cartoon* wäre ein ähnlich passender Begriff, der jedoch im deutschen Sprachraum eher mit Animation in Verbindung gebracht wird. *Comics* und *Cartoons* haftet die Konnotation der Satire an, was gerade durch die Bezeichnung *Graphic Novel* gebrochen wird (vgl. [WsGN]) – die jedoch hier, vor dem Hintergrund der Ent- und Rekontextualisierung (siehe Abschnitte IV.2.2 und IV.2.3), im Zusammenhang mit der tatsächlichen Ausstellungsinstallation vermieden werden soll.

Informationsblättern zu jedem Bild der Comicstrecke, sowie in der Raummitte platzierten, in ihrer Erscheinungsform nicht eindeutig einem Kapitel zuzuordnenden, Vitrinen, die historische Objekte enthielten.

Die aufsteigende Nummerierung der Kapitel suggerierte dabei den chronologischen Verlauf der Gesamterzählung. Diese Chronologie war jedoch nicht in den Parcours eingeschrieben: Es gab weder ein Einbahnsystem, noch drängte sich die ideale Reihenfolge der Betrachtung auf. Pro Raum waren zwei oder drei Comiclaufstrecken montiert, deren Position im Raum offensichtlich im Hinblick auf gleichzeitige Anwesenheit mehrerer BesucherInnen (ausreichend Platz zwischen den Gruppen) und die Anordnung der Türen (ausreichend Platz für vorbeigehende BesucherInnen) bzw. die Fenster, die nie verhängt waren, gewählt worden war.

Die historischen Objekte in den Vitrinen korrespondierten mit den Comic-Collagen insofern, als Kapitelzuordnungen im selben Raum zu finden waren. Die inhaltliche Übereinstimmung konnte allerdings nicht alleine durch Positionierung bzw. Hängung hergestellt werden. Da die Objekte aufgrund ihrer Vielzahl sehr dicht und ohne klar ersichtliche Struktur in die Vitrinen lagen, und weil die Vitrinen als Objektträger in alle Richtungen des Raums blickten (anstatt der korrespondierenden Comicstrecke z.B. direkt gegenüber zu stehen oder ein anderes gemeinsames Merkmal, wie Farbcodierung, aufzuweisen), konnten BesucherInnen die Kombination aus Bild und Objekt nur durch das Referenzsystem erschließen:

Jedes Element im Ausstellungsbereich war mit einem Code aus Kapitelnummer und Einzelbildnummer (bzw. Referenznummer bei Objekten) eindeutig identifizierbar. Die jeweilige Bezugnahme auf Quellen in anderen Bereichen des Geschichtslabors war bewusst eingeplant worden, daher zogen die GestalterInnen es vor, Bilder, Texte und Objekte der Ausstellung mit Zahlencodes und nicht mit Titeln und Überschriften zu versehen. Das Konzept war für die allermeisten jugendlichen BesucherInnengruppen verständlich und intuitiv nutzbar.

Bei näherer Betrachtung zeigte sich, dass die vielen Objekte, wohl aufgrund ihrer unterschiedlichen Größe und Beschaffenheit, derart verstreut in den Vitrinen abgelegt wurden, dass selbst innerhalb des gleichen Schaukastens verschiedene Kapitel repräsentiert wurden. Dadurch, und weil die Zahl der Vitrinen pro Raum sich nach den Dimensionen der Objekte richtete, war die Wahrnehmung der grundsätzlichen Unterteilung der Ausstellung in sieben Abschnitte nur mehr durch die Abgrenzung der einzelnen Comiclaufstrecken

gewährleistet. Während die Objekte ihre suggestive Wirkung und vermeintliche Erzählkraft[41] einzeln bzw. in ihrer Gesamtheit entfalteten, oblag die inhaltliche Einordnung den Comic-Installationen. Die daneben gehängten Mappen trugen auf ihrem Deckblatt ausschließlich die jeweilige Kapitelnummer, lediglich dadurch wurde die thematische und chronologische Laufrichtung vorgegeben.

Die Forschungsbuchten waren drei mit Zwischenwänden aus einem großen Raum geschaffene Nischen, in denen Texte, Tabellen, Listen und Glossare, Karten und Pläne, Grafiken, Fotos, Tondokumente und ähnliche Quellen für die tiefergehenden Recherchen der Jugendlichen bereitstanden. Audiodateien wurden entweder mittels tragbarer CD-Player oder durch eine Münztelefonattrappe abgespielt, wodurch das *Hineinhören* in die Vergangenheit[42] vermittelt werden sollte. Die Forschungsbuchten dienten im Workshop gleichsam als Fundus für die Erarbeitung einer Präsentation über ein zuvor festgelegtes Thema. Als Einstieg in die Ausstellung konnten die Forschungsbuchten nicht in gleicher Weise wie die Comics und Objekte dienen. Sie waren ein Archiv, das nur dann sinnvoll zu benutzen war, wenn man nach einer bestimmten Signatur (aus dem oben erwähnten Referenzsystem) suchte. Für den erstmaligen Kontakt mit der Ausstellung waren sie zu unübersichtlich aufbereitet. Daher schien es aus gruppendynamischer Sicht auch unproblematisch, die Begrüßung der Workshop-TeilnehmerInnen und die Einführung in den Ablauf in diesen Räumen vorzunehmen: Die Jugendlichen ließen sich durch die vorhandenen Materialien nicht ablenken. Anders als die Comics und Objekte im Ausstellungsbereich schienen die Medien in den Forschungsbuchen in dem Sinne nicht von sich aus zu sprechen, dass die bloße Betrachtung Rezeptionsprozesse anregen würde. Jede Installation in den Forschungsbuchten erforderte erst die Intervention seitens der BesucherInnen, um Inhalte preiszugeben. Neben dem übergroßen, an der Wand hängenden „Übersichtsplan des Verwaltungsbezirks Schöneberg der Stadt Berlin nach dem Zustande vom 1. April 1936“ ([F] 1/o.A.) war ein Vergrößerungsglas gehängt. Dies suggerierte, dass zur Betrachtung des Plans die Lupe zu verwenden sei und damit die *spontane Wahrnehmung* nicht über die Feststellung des Vorhandenseins des Plans hinausgehen könne. Wer mehr erfahren wolle, müsse die Lupe zur Hand nehmen. Ähnlich verhielt es sich mit den anderen Medien: Beim Münztelefon musste der Hörer abgenommen werden, um die Wiedergabe zu starten, die Karteikarten mit dem Glossar mussten aus ihrer Box genommen werden, die laminierten Folien mit

[41] Siehe Abschnitt IV.1.2

[42] Das altmodische Münztelefon als Schnittstelle zwischen Gegenwart und virtueller Vergangenheit könnte durch den Film [The Matrix] inspiriert worden sein.

Hintergrundinformation mussten einzeln aus ihrem Kasten gezogen werden, um die richtige zu finden und die Bücher offenbarten erst nach dem Aufschlagen den Inhalt, der sich hinter dem Titel verbarg.

Obwohl die Forschungsbuchten beim Betreten des Geschichtslabors als dem Ausstellungsbereich gleichrangige Alternative wirken, also dem eigentlichen Startpunkt nicht physisch nachgereiht waren, wirkte die Ausstellung, vermutlich wegen der Comicmontagen und der Objektvitrinen, anziehender. Da bei Workshops die meiste Zeit nach dem unmittelbaren Ausstellungsbesuch in den Forschungsbuchten zugebracht wurde, fanden sich dort auch Sitzgelegenheiten für die SchülerInnengruppen.

Im Depot, einem etwas abgeschiedenen Nebenraum, der nur unter Aufsicht und von höchstens drei TeilnehmerInnen gleichzeitig betreten werden durfte, konnten historische Objekte in die Hand genommen und untersucht werden. Um den sakralen Charakter der Objekte dramaturgisch zu unterstreichen, bekamen die Jugendlichen weiße Kittel, Handschuhe und ein Vergrößerungsglas und waren angehalten, mit der Lupe den Objekten auf die Spur zu gehen. Die Objekte im Depot durften also im Gegensatz zu jenen im Ausstellungsbereich berührt werden, gleichzeitig waren sie nicht mit Etiketten versehen, die die Einordnung der Gegenstände ins Ausstellungsnarrativ ermöglichen würden. Die hier gezeigten Objekte – überwiegend kleine Alltagsgegenstände bzw. Erinnerungsstücke von Jugendlichen, wie Abzeichen und Spielzeug, aber auch ein verrosteter Helm mit Schussloch, sollten durch haptische Wahrnehmung erschlossen werden: „Im Museum wird das ehemals Lebensweltlichvertraute durch die Musealisierung nicht nur fremd gemacht, sondern dieses Fremde durch die sinnliche Erlebbarkeit in der Ausstellung nah gerückt, zur mentalen Fremdheit kommt die physische Nähe des Objektes." (MUTTENTHALER, 2008a: o.S.) Im Depot wurde bewusst versucht, durch temporäre Identifikation[43] mit Hilfe von Objekten, die Jugendlichen gehörten, eine Brücke zur Auseinandersetzung mit Geschichte zu schlagen. Die sinnliche Erkenntnis[44] beruhte auf Empathie, ihr zugrunde liegende Fragestellungen auf kultureller Vorprägung. Von den VermittlerInnen wurde hier ergebnisoffen vorgegangen und tendenziell nur dann auf die Sprünge geholfen, wenn es dem Objekt die Stimme verschlug, die Jugendlichen also nicht wussten, welche Fragen sie an die Artefakte stellen konnten.

[43] Siehe Abschnitt IV.1.3.a
[44] aus dem „Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit" (KORFF, 1990: 17) erzeugt.

Die sieben Kapitel, denen sich alle Elemente des Geschichtslabors (mit Ausnahme des Depots) unterordneten, folgten grob einer chronologischen Ordnung, sie können inhaltlich so voneinander abgegrenzt werden[45]:

1. Segregation und Diskriminierung der *Juden*[46]
2. Widerstand
3. Alltag unter dem Regime der Nazis
4. Deportation und Konzentrationslager
5. Kriegsverlauf
6. Luftkrieg
7. Kriegsende/Niederlage

Im Folgenden sollen die Ausstellungselemente Comics und Objekte in ihrer Funktion und Wirkung näher untersucht werden.

[45] Da das Geschichtslabor selbst keine Überschriften vergeben hat, werden die Kapitel im weiteren Verlauf dieser Arbeit entweder nur mit ihrer Nummer bezeichnet oder die vom Autor gewählten Titel kursiv gesetzt.

[46] Die Erzählung über Menschen, die im Nationalsozialismus als *Juden* verfolgt wurden, dominiert im Geschichtslabor. Da die Kategorie der Verfolgung nichts über das Selbstverständnis der Opfer aussagt, wird *Juden* hier kursiv geschrieben und auf geschlechtersensible Schreibweise verzichtet.

IV.2.1 – Was erzählen die Comics?

Die Erzählung der Ausstellung wurde durch die Comics getragen. Jedes Kapitel bekam eine Strecke von 16 Bildern (insgesamt 112 Bilder), die ihrerseits insgesamt 26 verschiedenen *Graphic Novels* bzw. Archivquellen entnommen worden waren. Diese Neuzusammenstellung aus nebeneinander über drei Zeilen arrangierten Einzelbildern bekam eine, von den GestalterInnen formulierte, gemeinsame, fortlaufende Bildunterschrift.

Zur Analyse des narrativen Gehalts der Comiclaufstrecken werden zunächst die sieben Kapitel einzeln Besprochen. Im Anschluss werden in der gemeinsamen Betrachtung Schlüsse über die gesamte Installation gezogen. Dieses Analyseverfahren untersucht einander verstärkende, widersprechende und ergänzende Einzelaspekte der Ausstellungserzählung, um die Ausstellungserzählung zu deuten. Präsentationen sind vieldeutig und entstehen im Kopf der BetrachterInnen (MUTTENTHALER, 2008c: o.S.), daher müssen diese Auslegungen auch als individuell verstanden werden, wiewohl ihr Zustandekommen methodisch unterbaut ist.

Das erste Kapitel begann mit der Durchsetzung der deutschen Gesellschaft mit *antijüdischer* Grundhaltung nach der Machtergreifung der Nazis: Mit der Nennung der Vermittlung von „RASSENKUNDE“ ([C] 1/1) in der Schule und der Erziehung zum „HASS GEGEN DIE JUDEN“ ([C] 1/2) in Bilderbüchern versuchten die AusstellungsgestalterInnen, die Lebenswelt der Jugendlichen zu verdeutlichen – als Resultat der Propagandamaßnahmen „FLÜCHTET DAS JÜDISCHE MÄDCHEN VOR SEINEN AUFGEHETZTEN MITSCHÜLERN“ ([C] 1/3). Hier setzte neben dem Element der Verfolgung ein subtil differenzierter Zugang zur Autonomie einzelner Personen in der *Gesellschaft des Holocaust* an: Die *Verfolger* handelten fremdgesteuert (sie waren *aufgehetzt*), die *Verfolgte* handelte *intuitiv* und *in Reaktion* auf Verhalten ihrer Umgebung. Hinsichtlich der Darstellung eines Machtgefüges ist interessant, dass es drei *Jungen* waren, die auf ein *Mädchen* losgingen. Die Erzählung setzte mit Boykott und Eskalation der Gewalt fort: Die Ausgrenzung der *Juden* und Polizeiwillkür wurden in der Bildunterschrift erzählerisch verstrickt: „DIE POLIZEI BIETET JÜDISCHEN BÜRGERN KEINEN SCHUTZ, IM GEGENTEIL…“ ([C] 1/7) „MITHILFE EINER AHNENTAFEL SOLLEN ALLE DEUTSCHEN IHRE ABSTAMMUNG NACHWEISEN.“ ([C] 1/8) Dabei wurde die Dichotomie *Deutsche* vs. *Juden* reproduziert: die Auslegung, dass die Verfolgten auch *Deutsche* waren, wird gerade durch diese Formulierung – *im Gegenteil* (…) *alle Deutschen* – erschwert. In weiterer Folge wurde das Novemberpogrom ([C] 1/8ff.) und die Verschleppung ins KZ geschildert. Diese erste KZ-Szene wurde durch zwei Einzelbilder dargestellt. Im ersten wurde ein an den Händen

gefesselter Häftling zwischen Baracken herumgetrieben ([C] 1/11), das zweite zeigte einen SA-Mann, wie er gerade zum Schlag ausholt, und unterschrieb: „DIE SA-LEUTE SIND SEHR BRUTAL UND KEINER TRAUT SICH EINZUSCHREITEN." ([C] 1/12) Diese Gegenüberstellung von Leid und Brutalität nach der strikten Trennung in *Juden* und *Deutsche* erzeugte, gepaart mit der Formulierung (*keiner traut sich*) eine derart absolute Stimmung des Ausweglosigkeit, dass das Konzept der temporären Identifikation zum Zwecke der Auslotung individueller Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten hinterfragt werden müsste. Die letzten Bilder des Kapitels schilderten Emigration ([C] 1/13), die Einführung des *Judensterns* ([C] 1/14), das Verschwinden *jüdischer* SchülerInnen ([C] 1/15) und das Haustierverbot ([C] 1/16). Diese Kette verdeutlichte, auch durch ihre Lage am Ende des Kapitels, die Progression *antijüdischer* Maßnahmen, deren Ziel zunächst ungenannt blieb.

Das zweite Kapitel begann mit der Darstellung von „GRAFFITI GEGEN DIE NAZIS" ([C] 2/1), wobei die abgebildeten Motive durch die Jugendlichen nur schwierig als Protest zu dekodieren sein konnten, vielmehr zeigte der direkte Einstieg in den Themenkomplex *Widerstand* mit dem vermeintlich jugendkulturell verankerten Begriff *Graffiti*, dass diese künstlerisch-aktionistische Äußerung denkmöglich war (Bezug zur individuellen Reflexion der ZeitgenossInnen) und praktiziert wurde (Bezug zum individuellen Handlungsspielraum). Die darauffolgenden drei Einzelbilder verdeutlichten die Gefahr, der sich WiderstandskämpferInnen aussetzten: „NAZIGEGENER FLIEHEN (…)" ([C] 2/2); „DIE SA-LEUTE SIND WEGEN IHRER BRUTALITÄT GEFÜRCHTET" ([C] 2/3); „EIN POLIZIST UND EIN SA-MANN VERHAFTEN EINEN GEGNER DER NATIONALSOZIALISTEN". ([C] 2/4) In den Begleitinformationen wurde zwar die SA erklärt: „Die SA war eine Schlägertruppe, (…) [n]un wurde sie eine Art Hilfspolizei" ([I] 2/2), dennoch zeigten die Bilder generische Szenen, aus denen nicht hervorgeht, in welchem Zusammenhang die Razzia bzw. Festnahmen geschahen: Weder die handelnden Personen, noch der Ort des Geschehens wurden durch Symbole, Aufschriften oder andere Zusammenhänge offengelegt. Das Ensemble der Bildstrecke und der Unterschrift lebte von der Plausibilität der Szenen, die wiederum auf der Grundannahme der zum *Bösen* fähigen und geneigten SA (= *Deutsche*) fußte. Zum zweiten Mal wurden Lager genannt: „DIE NAZIS SPERREN VIELE MENSCHEN IN LAGER, DIE MIT STACHELDRAHT UND WACHTÜRMEN GESICHERT SIND." ([C] 2/5) Durch die Kontextualisierung mit politischer Verfolgung brach die Erzählung die klischeehafte Gleichbedeutung von Lager und Holocaust. Tatsächlich differenzierte die Begleitinformation KZs, Arbeitslager und Vernichtungslager, wobei der euphemistische Nazi-Begriff *Schutzhaftlager* nur unzureichend

dekonstruiert wurde: „Schutzhaft bedeutete, dass die Gestapo Juden oder politische Gegner festnehmen und auf unbestimmte Zeit einsperren konnte.“ ([I] 2/5) Während hier keine anderen Opfergruppen genannt wurden, rückte der Begleittext die Szene an den Anfang der nationalsozialistischen Diktatur, indem lediglich Dachau, Oranienburg und die Jahreszahl 1933 als Schlüsselbegriffe vorkamen. Damit wurde die Szene zeitlich vor die *Nürnberger Rassengesetze* gelegt, was zur Geschichte der Konzentrationslager kompatibel blieb, die Verfolgung der *Juden* jedoch weniger präzise schilderte. Die Erzählung fuhr mit dem Duktus der Brutalität und Gewalt fort: „EINE UNTERSCHRIFT ENTSCHEIDET ÜBER LEBEN UND TOD.“ ([C] 2/8); „SS-LEUTE ERSCHIESSEN EINEN JUNGEN MANN, DER ZU DEN PARTISANEN GEHÖRT.“ ([C] 2/9), wobei die Exekutionsszene mit dem leblosen *Partisanen* durch zwei SS-Angehörige im Vordergrund, die einander während der Hinrichtung Zigaretten anzünden, die Gefühlskälte der *Deutschen* zu unterstreichen vermochte. ([C] 2/9) Da es in Schöneberg keine PartisanInnen gab, verschaffte das Jugendmuseum der Erzählung eine andere Anknüpfungsmöglichkeit für Jugendliche: „Eine der mutigsten unter den Partisanen war die 12-jährige Sima Perstan. Zusammen mit anderen half sie Juden, aus dem Ghetto der russischen Stadt Minsk zu fliehen.“ ([I] 2/9) Auch wenn der Sachverhalt ungenau wiedergegeben[47] wurde, blieb die äußerst positive Konnotation des Widerstands – besonders eines jugendlichen Mädchens – als Projektionsfläche für temporäre Identifikation aufrecht. Die darauffolgenden Bilder berichteten vom illegalen Hören ausländischer Sender und den damit verbundenen Gefahren. „NUR IN AUSLÄNDISCHEN RADIOSENDERN KÖNNEN DIE MENSCHEN ETWAS ÜBER DIE GRÄUELTATEN DER NAZIS ERFAHREN.“ ([C] 2/10) Da in der Ausstellung bisher von Razzien, Pogrom und Widerstand die Rede war, schien die Erzählung vom Hören der Feindsender, das durch Anne FRANKs Tagebuch als Informationsquelle zum Kriegsverlauf und zu Vorkommnissen in Vernichtungslagern weit bekannt wurde, an dieser Stelle etwas deplatziert. Doch das Kapitel setzte mit dem Stauffenberg-Attentat von 1944 fort ([C] 2/12ff.), um mit der Desertion zweier Wehrmachtssoldaten und deren Exekution zu schließen. ([C] 2/15f.) In diesem Kapitel wurden SA, SS, Wehrmacht, (*deutscher*) Widerstand und PartisanInnen genannt, was die kognitiven Kapazitäten Jugendlicher in der Besuchs- oder Workshopsituation bestimmt überstieg. Als Substrat blieb die Atmosphäre der Aggression, Gewalt und Brutalität, sowie der Eindruck, dass nicht konformes Verhalten moralisch richtig gewesen sein kann.

[47] Minsk als russische Stadt zu bezeichnen folgt der Tradition, die Sowjetunion und Russland gleichzusetzen. Die Rolle der Jugendlichen bei der Rettung der *Juden* scheint übertrieben.

Das dritte Kapitel begann mit einem Bild einer Hitlerrede vor Hakenkreuzfahnen. Im ersten Segment wurde die nationalsozialistisch Rassenpolitik als gravierender Einschnitt in das gesellschaftliche Leben geschildert, wobei gleich ein zweites, gänzlich anders gestaltetes, Bild einer Hitlerrede gebraucht wurde: „HITLERS RASSENWAHN ZEIGT SICH IN VIELEN SEINER REDEN“ ([C] 3/3); „BALD GIBT ES IM RATHAUS SCHÖNEBERG EINE BERATUNGSSTELLE FÜR „ERB- UND RASSENPFLEGE“.“ ([C] 3/4); „DIE NAZIS VERSUCHEN, DAS ALLTÄGLICHE LEBEN DER MENSCHEN ZU KONTROLLIEREN.“ ([C] 3/5); „NICHT JEDE DARF IHREN LIEBSTEN HEIRATEN“ ([C] 3/7) Diese verhältnismäßig lange Schilderung der Einschränkungen im Heiratswesen zeigte die Konsequenzen der *Nürnberger Rassengesetze* auf die gesetzlich geduldeten Teile der deutschen (und österreichischen) Gesellschaft. Plötzlich zeigte ein Einzelbild die Lebensmittelknappheit im Krieg ([C] 3/9) – zeitlich weit entrückt und in keiner Weise erklärt. Die Gemeinsamkeit der beiden Stränge beschränkte sich auf das Motiv der Entbehrung, wobei Kriegsleid mit dem Entzug der BürgerInnenrechte gleichrangig geschildert wurde. Die verbleibenden sieben Bilder erzählten ausschließlich vom Untertauchen *jüdischer* Menschen und ihrem Leben in Angst vor der Entdeckung oder dem Verrat. Dabei wurden Fotos von Verstecken, gezeichnete Pläne und eine Szene der Festnahme durch die Gestapo gezeigt. ([C] 3/10ff.) Die Begleitinformationen nannten Deportationen, Transporte und Ermordungen ([I] 3/11), wodurch der mit dem Einstieg ins Kapitel durch die Rassenpolitik geöffnete Bogen sinnvoll geschlossen wurde, wiewohl die Verhältnismäßigkeit der gebrachten Erzählungen auch hinsichtlich der Dekodierbarkeit (besonders der moralischen Implikationen von Bagatellisierung durch Kontext) seitens der Jugendlichen zu hinterfragen ist.

Das vierte Kapitel widmete sich dem Holocaust. Die ersten drei Bilder behandelten die Flucht „VIELE[R] JUDEN AUS DEUTSCHLAND“ ([C] 4/1), wobei deren weitere Geschichte in den genannten Zielländern USA ([C] 4/2) bzw. Palästina ([C] 4/3) nicht weiter betrachtet wurde. Im weiteren Verlauf schilderte die Comiclaufstrecke den Prozess von Razzien, Verbringung in Sammellager, Deportation und Vernichtung: „ES IST DAS KZ AUSCHWITZ, EIN ORT UNVORSTELLBAREN LEIDENS.“ ([C] 4/8) Dabei wurde die Selektion angerissen: „(…) ALLE, DIE ZU SCHWACH ZUM ARBEITEN SIND, WERDEN GLEICH ERMORDET.“ ([C] 4/9) Dem logistischen Zusammenhang von der Festnahme bis zur Ermordung wurde viel Raum gegeben, es wurden in mehreren Bildern Deportationszüge abgebildet und Birkenau wurde von oben gezeigt. ([C] 4/6ff.) Während das nationalsozialistische Vorhaben, die *Juden* auszulöschen, relativ explizit gemacht wurde, bleibt das emotionale Überforderungspotenzial dieser Erzählung enorm. Das Kapitel schloss

daher nicht mit dem Tode. Interessanterweise folgte der Lageralltag der Häftlinge erst danach: „DAS LEBEN IN DEN KONZENTRATIONSLAGERN IST DIE HÖLLE (…).“ ([C] 4/10f.) und das Kapitel endete mit der Befreiung durch die Rote Armee und den Berichten der nach der Evakuierung in Auschwitz zurückgebliebenen. ([C] 4/13ff.) Obwohl der Massenmord geschildert wurde und eindeutige Symbole abgebildet sind (Stacheldraht, Häftlingsuniformen, tätowierte Nummern, etc.), endete das Holocaust-Kapitel also mit den Überlebenden – Im Sinne des glücklichen Endes eines schaurigen Märchens.[48] Die Dimension der Vernichtung und die Bedingungen, unter denen man Auschwitz überleben konnte, wurden nicht geschildert – selbst das System der Vernichtungslager wurde ausschließlich durch Birkenau repräsentiert.

Das fünfte Kapitel sprang zeitlich zurück und schilderte den Kriegsbeginn. In vielen martialischen Darstellungen von Kampf mit Panzern, Flugzeugen und Pferden, ([C] 5/2ff.) wurde der Vormarsch in Polen beschrieben, wobei der auf die dortige Bevölkerung ausgeübte Terror Erwähnung fand. ([C] 5/4) Darauf folgten drei Bilder, die den propagandistischen Effekt schneller Vorstöße, die Expansionspläne des *Deutschen Reichs* und die Kriegsindustrie beleuchteten. ([C] 5/5ff.) Nach diesem Exkurs setzte die Schilderung des Kriegsverlaufs unter Auslassung der Kämpfe in Westeuropa mit dem Überfall auf die Sowjetunion fort. Erstmals in der gesamten Ausstellung wurde das Leid *deutscher* KriegsteilnehmerInnen dargestellt: „IM EISIGEN RUSSISCHEN WINTER STERBEN VOR DER STADT STALINGRAD 200.000 SOLDATEN.“ ([C] 5/11) – illustriert durch einen rauchenden Soldaten, der, dick angezogen, verdrossen ins Nichts blickt. Stalingrad ist das Paradigma der Erzählung vom *unschuldigen einfachen deutschen Soldaten*.[49] Dass gerade hier die Möglichkeit zur Empathie eröffnet wurde, verblüfft, schließlich war drei Kapitel früher ausgiebig von vielen Formen des Widerstands (sogar Desertion) die Rede, die als ehrenhaft und moralisch richtig dargestellt wurden. Das Kriegsende wurde – angesichts der zuvor gezeigten brutalen *Kriegsrealität* – verhältnismäßig kurz und bündig abgehandelt: In drei Einzelbildern gelangt man von Goebbels‘ Sportpalastrede ([C] 5/12) über Kriegsversehrte im Straßenbild ([C] 5/13) zu feiernden sowjetischen Soldaten in Berlin. ([C] 5/14) Im Kontrast zum Ende des Holocaust-Kapitels schloss diese Kriegserzählung mit „VIELE SOLDATEN SIND TOT, DIE ÜBERLEBENDEN WERDEN GEFANGEN GENOMMEN.“ ([C] 5/16) – dem Triumph der Verfolgten über die Vernichtungsmaschinerie wurde nicht der Triumph der siegenden Armeen, sondern die Niederlage der *deutschen* Soldaten gegenübergestellt.

[48] Vgl. dazu die Stellungnahme von BRUMLIK: 2008, o.S. im Abschnitt IV.1.3.a
[49] u.A. im Film [Stalingrad] (Deutschland, 1993) von Joseph VILSMAIER reproduziert

Das sechste Kapitel befasste sich mit einem bestimmten Aspekt des Kriegs: Der Bombardierung aus der Luft. Dabei wurde zunächst über sechs Bilder das Bombardement Rotterdams geschildert und gezeigt. Von „DEUTSCHLAND BEGINNT DEN LUFTKRIEG (…)“ ([C] 6/1) bis „DIE GROSSE HOLLÄNDISCHE HAFENSTADT ROTTERDAM BRENNT.“ ([C] 6/6) Warum gerade dieser Kriegsschauplatz so viel Raum bekam, ist unklar, könnte aber mit der Quellenlage der Bilder zu tun haben. Die Zerstörung Rotterdams ist ein zentrales Moment in der niederländischen Kriegserinnerung und wurde in Eric HEUVELS *De Ontdekking*[50] verarbeitet. In zwei Bildern wurde die Situation in London gebracht: Luftangriffe ([C] 6/7) und in U-Bahn-Schächten Schutz suchende Bevölkerung. ([C] 6/8) An dieser Stelle brach der Erzählfluss mit der klaren Differenzierung der handelnden Parteien: „IN VIELEN STÄDTEN HEULEN SIRENEN, UM DIE MENSCHEN VOR LUFTANGRIFFEN ZU WARNEN.“ ([C] 6/9) – dieses Bild wurde nicht verortet, es konnte in jeder Stadt der am Krieg beteiligten Staaten platziert sein. Insofern interessant, als im folgenden Bild das zur Abwehr „(…) FEINDLICHE[R] BOMBER (…)“ ([C] 6/10) verdunkelte Berlin gezeigt wurde, gefolgt von Szenen, die die Berliner Bevölkerung (zivil und Flak) während eines Bombardements zeigten. ([C] 6/12ff.) Hier wurden gleichartige Erlebnisse beider Kriegsparteien geschildert, ohne eine klare Trennung zwischen den Erzählungen zu bieten, was auf die Intention, die leidende Zivilbevölkerung zu zeigen, schließen ließe. Da dadurch die Verantwortung für den Krieg nicht nivelliert werden sollte, endete das Kapitel, das mit dem durch Deutschland eröffneten Luftkrieg begann, mit: „AM ENDE DES KRIEGES IST BERLIN EIN TRÜMMERHAUFEN.“ ([C] 6/16)

Das letzte Kapitel befasste sich abermals mit dem Krieg, diesmal mit dem Fokus auf Jugendliche während des Kriegs, besonders in seiner Endphase. Gleich zu Beginn bediente sich die Ausstellung meherer Bilder, die prominent Hakenkreuze zeigen. ([C] 7/1ff.) Die Wirkungsmacht der Propaganda wird erwähnt: „VIELE JUNGEN TRÄUMEN DAVON, KRIEGSHELDEN ZU WERDEN.“ ([C] 7/2) Erneut kamen Luftangriffe auf Deutschland zur Sprache, in drei Einzelbildern wurde das Leben unter den Bomben geschildert. ([C] 7/4ff.) Diese Wiederholung bereits im vorigen Kapitel geschilderter Themen leitete die zentrale Inhaltsebene des letzten Abschnitts ein: „JUNGE FRAUEN ARBEITEN ALS FLAKHELFERINNEN, (…) VIELE HITLERJUNGEN MÜSSEN IN DEN LETZTEN KRIEGSJAHREN WIE ERWACHSENE SOLDATEN KÄMPFEN.“ ([C] 7/7f.) Es folgten in kurzen Abständen: Kriegsschäden und Verletzungen, Durchhalteparolen, Volkssturm und Straßenkampf. ([C] 7/9ff.) Der Abschnitt endete mit der Befreiung durch „(…) RUSSISCHE

[50] Siehe dazu Abschnitte IV.2.2 und IV.2.3

PANZER (…)“ ([C] 7/15) und „ENDLICH FRIEDEN! DER HUNGER IST EINES DER GRÖSSTEN PROBLEME NACH DEM KRIEG.“ ([C] 7/16)

In der Gesamtbetrachtung zeigte sich, dass sehr große Teile der Comiclaufstrecken besonders widrige Themen (ein Kapitel Holocaust, drei Kapitel Weltkrieg) behandelten. Der verbrecherische Charakter des Nationalsozialismus wurde in seiner Manifestation bei der Vernichtung der *Juden* und am Kriegsverlauf gezeigt – die Erzählung betonte in Wort und Bild das Leid der durch den Nationalsozialismus Verfolgten. In wenigen, isolierten Bereichen wurde die unter dem Krieg und seinen Folgen leidende deutsche Bevölkerung gezeigt. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit das dem Prinzip, lokale Geschichten zu repräsentieren, geschuldet ist, denn die temporäre Identifikation diente im überwiegenden Teil der Ausstellung der Empathie mit den Opfern des Nationalsozialismus. Dabei wurden Möglichkeiten, sich dem Regime zu widersetzen, aufgezeigt, was zusätzlich die unverfängliche Einfühlung auf *deutscher* Seite ermöglichte. Die Ausstellung schaffte es nur in geringem Maße, Ursache und Wirkung historischer Entwicklungen zu beleuchten. Zwar wurden *Rassengesetze* in der Schule gelehrt, worauf chronologisch der Holocaust folgte, und deutsche Luftangriffe in Westeuropa führten zu Gegenangriffen auf Berlin, doch die Erzählung vermittelte diese Entwicklungen als Einzelepisoden. Damit wurde das Ausloten der eigenen Handlungsspielräume damals lebender Menschen erschwert, wohl, um die kognitive und emotionale Kapazität der Zielgruppe nicht zu überschreiten. Dabei blieb die Dichotomie *deutsch* oder *jüdisch* unhinterfragt.

Die Ausstellung befasste sich in der vielfachen Darstellung von Unterdrückung, Verfolgung und Krieg durchaus gewalttätiger Szenen. In wenigen Fällen wurden tote Menschen gezeigt, in Fotos sah man (vermutlich) *echte* Untergetauchte. Die Wirkung solcher expliziter Darstellung auf Jugendliche aus psychologischer Sicht kann hier leider nicht behandelt werden. Gleiches gilt für die vielfältigen Darstellungen des Hakenkreuzes und anderer nationalsozialistischer Machtsymbole. Dass die Ausstellung ihre Zielgruppe auf adäquates (und rechtskonformes) Verhalten dieser Symbole gegenüber konditionieren konnte, darf bezweifelt werden. Die Identifikation mit Jugendlichen, die mit der Waffe in der Hand und einem Lächeln im Gesicht in den Krieg ziehen wollen, wurde ermöglicht.

Die Befreiung vom Nationalsozialismus wurde an mehreren Stellen angerissen – die Freude über das Kriegsende wurde gepaart mit prolongiertem Leid unter der Zivilbevölkerung berichtet, die Kriegslast der Alliierten, die zur Überwindung des Nationalsozialismus nötig war, wurde in den Comiclaufstrecken nicht erwähnt. Insofern bleibt fraglich, welches

Fundament für die Auseinandersetzung mit der Nachkriegszeit gelegt wurde, zumal die leidende *deutsche* Zivilbevölkerung, leidende *deutsche* Soldaten und die unter dem Nationalsozialismus vertriebenen und ermordeten *Juden* insgesamt die Erzählung der Comiclaufstrecken dominierten. Das Zusammenspiel mit den Objekten im Ausstellungsraum wird im Abschnitt IV.2.4, im Anschluss an die Diskussion der Artefakte, besprochen.

IV.2.2 – Verteilung der verschiedenen Quellen

Die sieben Comic-Bildstrecken griffen auf eine Vielzahl von Quellen zu. Das Ausgangsmaterial waren überwiegend *Graphic Novels* mit fiktiven, in der Zeit des Nationalsozialismus spielenden, Geschichten. Der Entscheidungsfindungsprozess der AusstellungsmacherInnen zu Auswahl, Zuschnitt und Platzierung der einzelnen Bilder lässt sich nicht rekonstruieren. Die Verteilung verleitet dennoch zu Rückschlüssen: Die 2003 erstmals in niederländischer Sprache erschienene *Graphic Novel De Ontdekking* (*Die Entdeckung* von Eric HEUVEL, in Zusammenarbeit mit dem Anne Frank Haus entstanden) spendete 39 der 112 insgesamt vorhandenen Bilder, beinahe ein Drittel. Nur in den Kapiteln *Alltag unter dem Regime der Nazis* und *Kriegsende/Niederlage* fand sich je ein Beitrag aus diesem Werk - möglicherweise, weil die niederländische Kulisse nicht hinreichend Lokalkolorit lieferte, denn in diesen beiden Abschnitten dominierten Beiträge aus dem Archiv des Jugendmuseums (sechs Bilder in *Alltag unter dem Regime der Nazis*) bzw. aus Klaus KORDONS *Der erste Frühling* (sieben Bilder in *Kriegsende/Niederlage*), dem letzten Teil einer Trilogie der Chronik einer Berliner Arbeiterfamilie. Diese beiden Quellen steuerten keinem anderen Kapitel mehr als zwei Bilder bei. Für Blenden ins Kriegsgeschehen im fünften Kapitel weuden HEUVELs *De Ontdekking* zehn von 16 Bildern eingeräumt. Angesichts der bis heute umstrittenen Rolle niederländischer KriegsteilnehmerInnen und SS-Angehöriger und dem geplanten Einsatz der *Graphic Novel* als Unterrichtsbehelf in den Niederlanden hat der Autor diesen Teil seiner Geschichte wahrscheinlich für ein anderes Publikum konzipiert, als Berliner GrundschülerInnen.

Die Schutzlosigkeit deutscher *Juden* wurde angesichts der Parteinahme der (Schöneberger) Polizei und ihrer Kollaboration bei willkürlichen Festnahmen erklärt ([I] 1/6). Die Illustration dazu lieferte HERGÉ mit einem Bild aus dem 1929 erschienenen *Tintin au pays des Soviets* (*Tim und Struppi im Lande der Sowjets*), dem ersten Band der Serie. Hier wurde der nationalsozialistische Polizei- und Überwachungsstaat mit Hilfe einer im Berlin der 1920er spielenden Szene aus einer Karikatur der UdSSR aus belgisch-französischer Perspektive ([C] 1/6) dargestellt.[51]

Selbst bekannte und international weit verbreitete *Graphic Novels*, wie Art SPIEGELMANs Zweiteiler *Maus*, und anerkannte Autoren wie Jacques TARDI, der mit vielen Werken zu

[51] Zum Prinzip der Ent- und Rekontextualisierung im Geschichtslabor siehe folgenden Abschnitt IV.2.3

beiden Weltkriegen umfangreiches, grundsätzlich inhaltlich kompatibles Bildmaterial erschaffen hat, kamen mit je nur einem Bild in der ganzen Ausstellung vor.

Einen Sonderfall stellte das Denkmalschild mit dem Katzenmotiv dar, das sowohl als Bild ([C] 1/16), als auch als Originalobjekt ([O] 1/16) Teil der Ausstellung war. Dieses Schild war ein Muster für das aus 80 doppelseitig (Vorderseite: Bild, Rückseite: Text) bedruckten Tafeln bestehenden Flächendenkmal im Bayerischen Viertel[52], wo auch das Jugendmuseum liegt.

Es folgt eine Übersicht der für die Zusammenstellung der Bildstrecken herangezogenen Quellen mit VerfasserIn bzw. HerausgeberIn, Originaltitel, Erscheinungsjahr (im Original), Erscheinungsland (im Original), Sprache (im Original), Häufigkeit der Bilder je Kapitel und insgesamt in der Ausstellung (hiernach sortiert).

[52] Das Flächendenkmal *Orte des Erinnerns im Bayerischen Viertel: Ausgrenzung und Entrechtung, Vertreibung, Deportation und Ermordung von Berliner Juden in den Jahren 1933 bis 1945* entstand in den frühen 1990er Jahren und besteht teilweise noch heute. (NEDO, 2008: o.S.)

VerfasserIn bzw. HerausgeberIn	Originaltitel	Jahr	Land	Sprache	Häufigkeit je Kapitel							
					1	2	3	4	5	6	7	ges.
HEUVEL, Eric	De Ontdekking	2003	NL	NL	7	7	1	6	10	7	1	**39**
KORDON, Klaus	Der erste Frühling	1993	DE	DE	0	2	0	0	0	2	7	**11**
Archiv Museen Tempelhof-Schöneberg	u.A.: Denkmalschild [C]1/6, urspr. von R. STIN und F. SCHNOCK	o.J.	-	-	2	0	6	0	2	0	0	**10**
TEZUKA, Osama	Adolf 05 - Zeit der Abrechnung	2005	JAP	JAP	0	3	1	2	0	2	2	**10**
GIARDINO, Vittorio	Jonas Fink: L'infanzia	1991	IT	IT	2	1	4	0	0	0	0	**7**
MALET Leo; TARDI, Jacques	Nestor Burma: 120, Rue de la Gare	1943	BEL	FR	0	3	0	0	0	2	1	**6**
INNOCENTI, Roberto	Rosa Weiss	1985	CH	IT/FR	0	0	1	2	1	0	1	**5**
DEARN, Alan	The Hitler Youth 1933-1945	2006	GB	EN	0	0	0	0	0	0	2	**2**
FLOCH, Jean-Claude; RIVIÈRE, François	Blitz	1983	FR	FR	0	0	0	0	0	2	0	**2**
GUIBERT, Emmanuel	Brune	1992	FR	FR	2	0	0	0	0	0	0	**2**
INNOCENTI, Roberto; VANDER ZEE, Ruth	Erikas Geschichte	2003	USA	EN	0	0	0	2	0	0	0	**2**
LEMMENS, Xavier; NIHOUL, Philippe	Commando Torquemada Tome 1Pour la plus grande gloire de Dieu	2007	FR	FR	0	0	0	0	1	1	0	**2**
Anne Frank Stichting	Anne Frank	1992	NL	NL	0	0	1	0	0	0	0	**1**
GAWRONKIEWICZA, K.; ROSENBERGA, K.	Achtung Zelig!	2005	PL	PL	0	0	0	0	1	0	0	**1**
HERGÉ	Tintin au pays des Soviets	1929	BEL	FR	1	0	0	0	0	0	0	**1**
JAHN, Peter	Blockade Leningrads 1941-1944	2004	DE	Multi	0	0	0	0	1	0	0	**1**
KUBERT, Joe	Yossel: April 19, 1943	2003	USA	EN	0	0	0	1	0	0	0	**1**
LAWTON, Clive A.	The story of the Holocaust	2002	USA	EN	0	0	0	1	0	0	0	**1**
MILLER, Russel	Der Zweite Weltkrieg - 15 - Der Widerstand	1981	NL	Multi	0	0	1	0	0	0	0	**1**
PERGER, Stéphane; TAREK (= Ben Yakhlef)	Sir Arthur Benton - 2 - Wannsee 1942	2005	FR	FR	1	0	0	0	0	0	0	**1**
RICHELLE, Philippe; BEURIOT, Jean-Michel	Amours fragiles - Le dernier printemps	1997	FR	FR	0	0	0	1	0	0	0	**1**
SAVARD, Didier	Le Vampire de la Coste	1990	FR	FR	0	0	1	0	0	0	0	**1**
SPIEGELMAN, Art	Maus: a survivor's tale - II - and here my troubles began	1991	USA	EN	0	0	0	1	0	0	0	**1**
TARDI, Jacques; LEGRAND, Benjamin	Tueur de cafards	1984	FR	FR	0	0	0	0	0	0	1	**1**
Verlag für geschichtliche Dokumentation	Hitlers Endlösung	o.J.	DE	DE	1	0	0	0	0	0	0	**1**
VINKE, Hermann	Das Dritte Reich	2005	DE	DE	0	0	0	0	0	0	1	**1**
SUMMEN:					**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**112**

Die bibliographischen Angaben beruhen auf Anhaltspunkten, die die AusstellungsmacherInnen im Bildnachweis der jeweiligen Infomappen zu den einzelnen Comiclaufstrecken angegeben haben und wurden vom Autor ergänzt. Die tatsächlichen Gründe für Häufungen können im Nachhinein nicht mehr festgestellt werden, die folgenden Überlegungen nennen einige mögliche Aspekte in der redaktionellen Auswahl:

Die Klärung und der Erwerb der Nutzungsrechte ist umso aufwendiger und teurer, je mehr unterschiedliche Werke herangezogen werden. Welches Lizenzmodell zur Anwendung gekommen ist, ist unbekannt. Lediglich vier Quellen trugen zusammen mehr als die Hälfte der Einzelbilder bei, davon stammten elf aus dem Archiv des Jugendmuseums, wodurch vermutlich keine Kosten entstanden sind. Umgekehrt mussten viele Verlage wegen einzelner Vorlagen kontaktiert werden.

Die konstante Zahl von 16 Einzelbildern pro Kapitel erscheint willkürlich. In der Erarbeitung der Collagen muss diese Vorgabe eher einschränkend gewirkt haben, zumal die Bilder in der Ausstellung nicht als Gesamtkapitel gedruckt wurden, sondern tatsächlich individuell gehängt waren und zueinander verschoben werden konnten. So blieb zwischen einzelnen Bildern auch unregelmäßig Weißraum frei. Die Zahl 16 war also keine durch Ausstellungshardware oder gleichmäßige Hängung bedingte Konstante. Um Lücken im entstehenden Kapitelnarrativ zu füllen, musste vielleicht auf Einzelbilder zurückgegriffen werden, die zuvor ausgeschieden worden waren – in Indiz für nachträglich entstandene Häufung einzelner Quellen.

Bei der Bebilderung einzelner Szenen der von den AusstellungsmacherInnen verfassten Geschichte können zwei Einzelbilder aus unterschiedlichen Quellen als mögliche Alternativen abgewogen worden sein. Die Entscheidung kann unter den Gesichtspunkten der Homogenität der grafischen Gestaltung (eher Häufung weniger Quellen), Unterbindung der Dominanz eines Zeichenstils (eher Ausdünnung der einzelnen Quellen), oder besonders passende Illustration (keine Tendenz) gefallen sein.

Umgekehrt kann das vorhandene Bildmaterial die Erzählung mitgeformt haben, etwa wenn für eine bereits geschriebene Szene kein passendes Bild gefunden wurde, bereits benutzte Quellen in ihrer eigenen Erzähllogik aber mit Szenen fortfuhren, die auch in der Ausstellung Platz finden konnten und so im Nachhinein ihren Weg ins Geschichtslabor fanden, was zur Häufung weniger Quellen beigetragen hätte.

In wenigen Fällen kamen andere Quellen als *Graphic Novels* zum Einsatz. Neben dem erwähnten Denkmalschild ([O] 1/16), das im Stil eines Comics gezeichnet ist und im Verband

der Comiclaufstrecke nicht auffällt, kamen im Einzelfall Fotos vor, etwa das einer Frau im Versteck ([C] 3/13; aus dem Archiv Museen Tempelhof-Schöneberg) – die in der Beschreibung genannten Namen wurden jedoch nicht eindeutig der abgebildeten Person zugeordnet: „Auch in Schöneberg gab es mutige Helferinnen und Helfer, die dieses Risiko auf sich nahmen. Die Schönebergerin Charlotte Mynarek ließ das jüdische Ehepaar Paul und Lotte Berliner aus der Winterfeldstraße heimlich bei sich wohnen.“ ([I] 3/13) – oder das verwundeter Hitlerjungen ([C] 7/9). Auch künstlerische Zeichnungen und Bilder, die nicht als *Graphic Novel* bzw. *Comic* konzipiert waren, waren anzutreffen, zum Beispiel die Hochzeitsgesellschaft ([C] 3/8).

IV.2.3 – Ent- und Rekontextualisierung

Jedes Bild der Ausstellung wurde aus seinem ursprünglichen Zusammenhang entfernt und in einen neuen Zusammenhang eingepasst. Die Entkontextualisierung umfasste die Loslösung aus der ursprünglichen Bildstrecke und damit den Verlust ihrer Konsistenz. Das Bild hatte seine Funktion als Teil einer Sequenz erfüllt und war diesem spezifischen Zweck entsprechend gestaltet und platziert worden.

Im Gegensatz zur ursprünglichen Gestaltung der Bilder als Teil des von den AutorInnen und ZeichnerInnen bestimmten Narrativs musste sich das Bildmaterial nun einer neuen Erzählung unterordnen. Diese entfremdende Verwendung, bei der die alte Bedeutung gelöscht und neue Bedeutung aufgeladen wurde, barg die Gefahr, bestimmte bestehende Inhalte zu übernehmen, die auf Namen, Ereignisse und Zusammenhänge in der ursprünglichen Geschichte verweisen, da dieser hybride Charakter der Szene das Flickwerk der neuen Zusammenstellung offenbarte und damit ihre Konsistenz gefährdete. Gleichzeitig war die neue Geschichte auf einen begrenzten Pool von Bildern angewiesen, um sich selbst zu illustrieren. Zwar erzeugten die Einbettung in ein Gesamtbild, die neue gemeinsame Bildunterschrift und die weiterführenden Informationen neben der Bildstrecke einen (Be-)Deutungsrahmen, aus dem jedes einzelne eingefügte Bild sinnvoll, also dem Zwecke der neuen Geschichte entsprechend, interpretiert werden konnte, doch setzt die endliche Menge verfügbarer Bilder der neuen Geschichte Grenzen: Konnte sie mangels passender (d.h. zur neuen Verwendung hinreichend verfremdbarer) Bilder nicht illustriert werden, mussten die AutorInnen Kompromisse eingehen.

In der Ausstellung waren viele Bilder gezoomt und/oder zugeschnitten. Neben dem notwendigen Erreichen des einheitlichen Zielformats waren dabei drei Operationen besonders häufig festzustellen:

(1) Entfernung von Sprech- oder Gedankenblasen: Der Bezug zur Handlungsebene der alten Geschichte ging verloren, die Blasen wurden nicht mit neuem Inhalt entsprechend der neuen Geschichte gefüllt, sondern gelöscht. Dabei entstehende Fragmente blieben, häufig am neuen Bildrand und ohne eigene Bedeutung, bestehen.
(2) Wechsel von Vorder- und Hintergrundmotiv: Durch den Zuschnitt verschob sich der Fokus des Bildes auf ein Objekt oder ein Ereignis, das im ursprünglichen Zusammenhang am Rande der Szene war und nun zum zentralen Gegenstand wurde. Dieser Schritt kann als Versuch der Übereinstimmung der vorhandenen Bilder mit der

neuen Geschichte oder den ausgestellten Objekten verstanden werden. Er ließ sich daran erkennen, dass der betonte Teil des Bildes in der Szene keine Verwendung erfuhr oder abgebildete Figuren scheinbar teilnahmslos am Rande des Bildes verweilen.

(3) Abgeschnittene Köpfe: In erstaunlich vielen Bildern wurden die Köpfe der abgebildeten Figuren teilweise oder ganz entfernt. Dabei konnte es sich um eine versuchte Anonymisierung handeln, die die vielen unterschiedlich gestalteten Figuren in der neuen Bebilderung zu ProtagonistInnen einer einzelnen gemeinsamen Geschichte machen sollte. Andererseits erzielte dieser Schritt einen ähnlichen Effekt wie der Wechsel von Vorder- und Hintergrundmotiv: Die anonymisierte, persönlichkeitslose Figur öffnete den Blick für Körperhaltung, Kleidung, umgebende Gegenstände, die Bildunterschrift, etc.

Übersicht der nach den oben beschriebenen Verfahren beschnittenen Bilder, sofern für BesucherInnen subjektiv erkennbar[53]:

Kapitel	**(1) Entfernung von Sprech- und Gedankenblasen**	**(2) Wechsel von Vorder- und Hintergrundmotiv**	**(3) Abgeschnittene Köpfe**
1	[C] 1/2; [C] 1/8; [C] 1/9; [C] 1/13	-	[C] 1/1; [C] 1/8
2	[C] 2/4; [C] 2/7; [C] 2/9; [C] 2/10	[C] 2/4	[C] 2/4; [C] 2/6; [C] 2/12
3	[C] 3/1; [C] 3/5	-	[C] 3/5; [C] 3/6; [C] 3/10
4	[C] 4/2; [C] 4/13; [C] 4/14; [C] 4/16	-	[C] 4/6; [C] 4/14; [C] 4/16
5	-	[C] 5/11; [C] 5/14	-
6	-	[C] 6/3; [C] 6/11	[C] 6/1; [C] 6/11
7	[C] 7/8; [C] 7/15	[C] 7/1; [C] 7/4; [C] 7/8; [C] 7/10; [C] 7/12; [C] 7/16	[C] 7/9; [C] 7/13

Die Häufung von Motivwechseln in den Kapiteln 5 (*Kriegsverlauf*) und 6 (*Luftkrieg*) bei gleichzeitiger Abwesenheit von Rückständen etwaiger entfernter Sprechblasen deutete auf gravierende Verschnitte hin: In der ganzen Ausstellung waren lediglich zwei Bilder eindeutig als sowohl in Kategorie (1) als auch (2) modifiziert, bzw. fünf als in der Kategorie (1) und (3)

[53] Diese Aufstellung basiert auf vom Autor optisch wahrgenommenen Spuren der Zuschnitte und ist ggf. nicht vollständig. Sie dient der Verdeutlichung des Grades der Verfremdung im gesamten Bildmaterial des Geschichtslabors.

modifiziert erkennbar, was den Verdacht nahelegt, dass Zuschnitte aus Kategorien (2) und (3) so weit reichten, dass von Sprech- und Gedankenblasen nichts zum Wegschneiden überblieb.

Text im Bild, der Teil oder Beschreibung der Szene sein konnte, wurde insofern übernommen, als diese Funktion in der alten und der neuen Geschichte erfüllt wurde, z.B. der Spruch „Der Jude ist unser größter Feind! (…)“ ([C] 1/1) an der Schultafel und die Beschmierung *jüdischer* Geschäfte ([C] 1/5), Schilder und Aufschriften, z.B. an Läden ([C] 1/8 und [C] 1/9) und Abbildungen von Dokumenten und Gegenständen, z.B. die Ahnentafel ([C] 1/7) oder der „Judenstern“[54] ([C] 1/14).

Jedes Einzelbild wurde inhaltlich neu aufgeladen: Diese Neubeschreibung der Bilder war in Einzelfällen gravierend, meist betraf sie aber die Verlegung der Situation – insofern generisch, als sie in vergleichbarer Form häufig vorkam – an einen anderen Ort, Zeitpunkt oder in einen anderen persönlichen Zusammenhang.

Die Verbreitung der *Rassenlehre* in der Schule nach der Machtergreifung der Nazis wurde durch den Spruch „Der Jude ist unser größter Feind! Hütet euch vor dem Juden“ ([C] 1/1) illustriert. In der Ausstellung wurde diese Szene zeitlich, „ab September 1938“ ([I] 1/1), festgemacht und u.a. mit dem Satz „(…) Hitler und seine Anhänger, die Nazis, hassten die Juden“ ([I] 1/1) erläutert. In der entsprechenden Bildunterschrift wurde sie räumlich unscharf verortet: „NACHDEM DIE NAZI-PARTEI AN DER MACHT IST, GIBT ES AN DEN DEUTSCHEN SCHULEN UNTERRICHT IN RASSENKUNDE“ ([C] 1/1). Im Original entstammte die gleiche Szene einer doppelten Rückblende: Das deutsche Flüchtlingskind Esther erzählt ihrer niederländischen Freundin Helena (Rückblende 1) von ihren Erlebnissen vor der Flucht (Rückblende 2). Helena selbst erzählt diese Geschichte Jahrzehnte später ihrem Enkel Jeroen (Erzählebene). (HEUVEL, 2003: 11) In diesem Fall wurde lediglich das konstruierte Einzelschicksal (in der Quelle) auf die allgemeine Praxis (in der Ausstellung) umgedeutet.

[54] Dieser Begriff aus der Nazi-Sprache wurde im Geschichtslabor mehrfach verwendet und dabei konsequent in Anführungszeichen gesetzt. In der Bildunterschrift wurde seine Bedeutung nicht kontextualisiert: „WER ES NICHT SCHAFFT, AUSZUREISEN, MUSS AB SEPTEMBER 1941 DEN „JUDENSTERN“ TRAGEN“ ([C] 1/14); in der Begleitinfo wurde er drei mal genannt, die Dimension der Unterdrückung wurde – wenngleich im generischen Maskulinum und im Hinblick auf kulturelles Selbstverständnis unreflektiert – angedeutet: „Diese Kennzeichnung verhöhnte die Juden auf besondere Weise. Denn der gelbe „Judenstern“ sah aus wie der blau-weiße Davidstern, den sich die Juden selbst als Zeichen gewählt hatten. (…) Wer den „Judenstern“ tragen musste, dem war so gut wie nichts mehr erlaubt.“ ([I] 1/14)

Etwas später im selben Kapitel wurden Deportationen, Fluchten und Verstecken angeschnitten: „NACH UND NACH VERSCHWINDEN DIE SCHÜLER VON DEN JÜDISCHEN SCHULEN“. ([C] 1/1) Diese Schulen wurden in der Begleitinformation zum Bild näher erläutert: „Da jüdische Kinder in den öffentlichen Schulen gehänselt und 1938 ganz vom Unterricht ausgeschlossen wurden, wechselten sie auf jüdische Privatschulen. In Schöneberg hatte die Luise-Zickel-Schule großen Zulauf (…) Manchen Kindern war die Auswanderung gelungen, andere tauchten unter, so wie Anne Frank (…) Fällt dir bei dem Comicbild etwas auf? Dort steht das niederländische Wort *Jood*, also *Jude*, auf dem gelben Stern.“ ([I] 1/15) In diesem Fall wurde auf dasselbe niederländische Original wie zuvor zurückgegriffen, wo das Bild Teil einer längeren Rückblende auf das Entfernen der *jüdischen* Bevölkerung mitten aus der niederländischen Gesellschaft war. In der Ausstellung bekam es mehrere Funktionen, die der Betrachtungslogik folgend zwingend unterschiedlich deutlich wahrgenommen wurden: Unterstellte man, dass das Bild Kraft seiner Eindrücklichkeit, seiner Größe (verglichen mit der Bildunterschrift) und seiner Platzierung (als Teil der Bildstrecke) zuerst erfasst und betrachtet, anschließend die dazugehörige Bildunterschrift gelesen und erst danach – wenn überhaupt – der Begleittext in der Mappe daneben gelesen wurde, dann dominierte die Neubeschreibung. Die Szene wurde in den Ort des Narrativs versetzt, die abgebildeten Personen waren nicht mehr niederländische und aus Deutschland geflüchtete *jüdische* Kinder, sondern „(…) SCHÜLER VON (…) JÜDISCHEN SCHULEN“. ([C] 1/15) Ihre aufgenähten Sterne waren zwar mit *Jood* beschriftet, deren Potenzial, den Widerspruch zwischen abgebildeter Szene und Rahmenerzählung aufzuzeigen, darf angesichts der Stärke des Symbols des gelben Sterns an sich als gering eingeschätzt werden. Erst das Lesen der Begleitinformation spannte einen weiteren Bogen zur Arbeit mit dem Bild auf: Einerseits wurde der (artifizielle) lokale Bezug der ganzen Ausstellung mit der erwähnten Luise-Zickel-Schule[55] fixiert, andererseits wurde die universale Identifikationsfigur Anne FRANK ins Spiel gebracht, deren persönliches Schicksal zwar eine Flucht aus Deutschland, aber ihr Untertauchen erst nach der Zeugnisverteilung (FRANK 2006: 29ff.) in den Niederlanden war, und die hier gleichsam als Verschwundene (deren Geschichte für das Verständnis des Zusammenhangs offenbar ausreichend bekannt war) und nicht als Protagonistin einer Verfolgungsgeschichte auftrat. Schließlich wurde, konträr zur Darstellung auf den Ebenen des Bilds und der Bildunterschrift, der Begriff *Jood* erläutert: „Es sind Schüler in Holland. Die

[55] Luise Zickel unterhielt in der Kufsteiner Straße eine bekannte „Höhere Privatschule für Knaben und Mädchen“ (PATEL, 2010: o.S.)

Nazis hatten das Land im Zweiten Weltkrieg besetzt und 1942 auch dort den „Judenstern“ eingeführt.“ ([I] 1/15)

Die bereits erwähnte *Graphic Novel Tintin au pays des Soviets*, die HERGÉ im Jahr 1929 veröffentlichte, wurde im Kontext der Entrechtung der *jüdischen* Bevölkerung in Deutschland mit dem Informationstext „(...) Die [Polizei] sollte doch alle Bürger schützen. Leider standen die Polizeibeamten fast immer auf der Seite der SA-Männer. Das war schon beim „Boykott-Tag“ am 1. April 1933 so. (...) Wenn man die Berichte der Schöneberger Polizei liest, stellt man fest: Die Polizei handelte ganz im Sinne der Nazis und tat den Juden viel Unrecht an.“ ([I] 1/6) platziert. Im gezeigten Bildausschnitt stand ein uniformierter Polizist stramm im Hintergrund, während ein Junge und ein erwachsener Mann im Mantel den Eindruck erweckten, sich dem Blick des Polizisten entziehen zu wollen, um ihn nicht auf sich aufmerksam zu machen. In der Quelle zeigte sich, dass der Ausschnitt lediglich das linke Drittel eines Bildes übernahm. In der rechten Hälfte standen mehrere Personen, die – ähnlich wie die drei, die schon in der Fassung des Geschichtslabors aufschienen – in die Mitte der Szene blickten. Dort gingen Tim (im Original: Tintin) und Struppi und wunderten sich „WARUM STARREN UNS DIE LEUTE SO AN?“ (HERGÉ, 1989: 132) – sie versuchten, von der Umgebung nicht wahrgenommen zu werden. Dieses Beispiel zeigte eindrücklich, wie die Ent- und Rekontextualisierung abgebildete Personen zum Zwecke der neuen Erzählung von ZuschauerInnen zu vermeintlich Verfolgten machen konnte. Die Szene spielte auch in der Quelle in Berlin, allerdings befanden sich Tim und Struppi nach ihrem Abenteuer in der Sowjetunion auf der Rückreise nach Belgien. Ob die korrekte geographische Verortung der Szene aufgrund der stilisiert gezeichneten Polizeiuniform möglich war, bleibt dahingestellt. Dass die Charaktere Tim und Struppi entfernt wurden, ließe sich allein durch deren Bekanntheit und Wiedererkennungswert erklären.

Im Kapitel 6 wurde Berlin während des Luftkriegs gezeigt. Hier wurde die abgedunkelte Stadt beschrieben: „Ganz Berlin musste dunkel sein, damit die englischen Flieger ihre Ziele nicht erkennen konnten. (...) Rund um die Stadt standen riesige Scheinwerfer. Sie sollten die gegnerischen Bomber erfassen, damit die Flugabwehr mit Geschützen auf sie schießen konnte.“ ([I] 6/10) Die entsprechende Illustration zeigte die gegen den Himmel gerichteten Lichtkegel der Scheinwerfer. ([C] 6/10) Im Original stand das Bild für eine Szene in Amsterdam, wo den überfliegenden Bombern auf dem Weg nach Deutschland durch das Licht Orientierungshilfe geleistet werden sollte (HEUVEL, 2003: 38), was das Potenzial der

Illustration, über die Gemeinsamkeit der alliierten Fliegerangriffe hinweg das befreite Amsterdam und die Verteidigungssituation in Berlin gleichermaßen zu zeigen, offenbart.

In Gesprächen anlässlich des Fachsymposiums *NS und Holocaust - ein Thema für Kinder?*[56] teilten MitarbeiterInnen des Geschichtslabor-Projekts mit, dass weder die teilnehmenden SchülerInnen, noch die interessierte Öffentlichkeit (z.B. JournalistInnen und Studierende) die Heterogenität der Quellen und die über Jahrzehnte und Kontinente verteilte Urheberschaft am Bildmaterial erkannten. Die Ausstellung wirkte demnach sinngemäß wie aus einem Guss.

[56] Das Symposium am 14. November 2008 war zum Ende des ca. zweijährigen Geschichtslabor-Projekts als Austauschplattform geplant, bei der WissenschaftlerInnen aus relevanten Feldern ihre Perspektiven auf das Projekt diskutierten, MitarbeiterInnen ihre Erfahrungen schilderten und die interessierte Öffentlichkeit die Selbstverortung der Initiative in der deutschen Vermittlungslandschaft erfahren konnte. Die Teilnahme an diesem Symposium bildete den Anstoß für die Beschäftigung des Autors mit dem Geschichtslabor und damit für diese Arbeit.

IV.2.4 – Was erzählen die Objekte?

Wie die Comiclaufstrecken, waren auch die in den Ausstellungsräumen gezeigten Objekte so arrangiert, dass sie als Einzelstücke wahrgenommen werden konnten. Sie trugen je eine eindeutige Identifikationsnummer, die auf einem beigelegten Etikett vermerkt war. Dazu standen auf dem Etikett einige Zeilen, die es erläutern sollen. In manchen Fällen war auch eine Jahreszahl vermerkt, die das Alter des Gegenstands betonte. Im Gegensatz zu den Comics waren die Objekte allerdings nicht in einem eindeutigen Raster gelegt, der Chronologie, inhaltliche fortschreitenden Aufbau oder ähnliche Ordnung vorgab. Vielmehr schienen sie nach Maßgabe ihrer Dimensionen in den Vitrinen platziert worden zu sein.

Räumlich fungierten die Comics (Schautafeln an den Wänden) als Rahmen der Objekte (Vitrinen in der Raummitte) und vermittelten so auch eine gewisse Kontextualisierung. Da die Objekte nicht aufgrund ihrer Position einer inhaltlich korrespondierenden Geschichte der Comics zugeordnet werden konnten, entzogen sie sich zu einem gewissen Grad dieser Rahmenordnung. Rein vom gestalterischen Standpunkt her schienen sie die Kapitelordnung im Längsschnitt zu durchziehen, also mehrere Themen oder Phasen zu berühren.

Dem ersten Kapitel wurden unter anderem zugeordnet: Ein Schulranzen ([O] 1/4), ein Polizistenhut ([O] 1/6), ein Ahnenpass ([O] 1/7), Pflastersteine, die „(…) auch von der SA verwendet [wurden], um jüdische Geschäfte zu zerstören.“ ([O] 1/9), ein Schlagstock ([O] 1/8) und ein Chanukkaleuchter ([O] 1/13). Dabei war auffällig, dass alle Objekte bereits in der Geschichte erwähnte Motive zu repräsentieren imstande sein sollten. Es handelt sich kaum um Alltagsgegenstände, vielmehr um Symbole für Verfolgung und Unterdrückung. Diese Anlagerung von Gewalt wurde durch die Kombination der einzelnen Gegenstände verstärkt: aus den kuriosen Unikaten konnte durch Addition von Ahnenpass, Polizeiuniform, Knüppel und Pflastersteinen ein verdichtetes Narrativ der umfassenden Brutalität auf Grundlage rassistischer Motive gezeichnet werden. Umgekehrt wurde das *Judentum* durch eine Chanukkiya repräsentiert. Damit wurde zwar ein tatsächlich jüdisches Symbol gewählt, das allerdings religiös konnotiert ist: Dass die Verfolgung als *Jude* nicht in Zusammenhang mit dem kulturellen Selbstbild der Opfer stand, ist trivial. Dass diese im Nachhinein durch ein antikes religiöses Symbol über einen Kamm geschoren wurden, verkennt die Pluralität und Vielschichtigkeit jüdischen Lebens in Deutschland vor und nach dem Holocaust. Derlei Darstellungen befördern den Mythos, dass *Juden per se* fromm sind. Umgekehrt ist es für jede

Sammlung eine Herausforderung, jüdisches Leben in Deutschland anhand nicht ritueller Gegenstände zu illustrieren.[57]

Dem zweiten Kapitel wurden besonders Alltagsgegenstände zugeordnet, darunter eine schwarze „Abeitermütze“ ([O] 2/2), eine Füllfeder ([O] 2/8), ein Radio ([O] 2/10) und eine in einem Zigarettenetui eingeklemmte Widerstandsschrift ([O] 2/1) – aber auch mit Terror verbundene, wie SA-Gamaschen mit dem „furchterregende[n] Markenname: „Peitschen““ ([O] 2/3), der „Suchscheinwerfer“ ([O] 2/5) Dieses Arrangement begleitete das Widerstandskapitel und war womöglich dem Umstand geschuldet, dass Widerstand aus dem Volke kam, das im Verborgenen agieren musste und mit seinen einfachen (weil allgegenwärtigen) Utensilien gegen das nationalsozialistische Regime arbeitete. Die mit solchem Handeln verbundene Gefahr wurde durch die gleichzeitige Anwesenheit der Repräsentanten von Verfolgung verdeutlicht.

Das dritte Kapitel wurde mit Objekten illustriert, die aus dem spezifischen Alltagsleben unter dem Nationalsozialismus erzählen. Die Vorratsdose für Kaffee wurde mit Verweis auf Bohnenknappheit und Ersatzkaffee erklärt ([O] 3/15), obwohl am eigentlichen Objekt (Gestaltung, Aufschriften und Marke) kein Hinweis auf Produkte der Mangelwirtschaft sichtbar waren. Die gewöhnliche (wiewohl recht alte) Kaffeedose gewann erst durch das Etikett ihre Repräsentationsfunktion. Ähnlich verhielt es sich mit der Thermoskanne ([O] 3/15a), die ohne weitere Erklärungen platziert worden war und offenbar durch den Querverweis auf die Comicbildstrecke legitimiert wurde. In der selben Vitrine fand sich das vertrauliche „Kriegs-Taschenbuch. Berlin in Zahlen. Ausgabe 1942“ ([O] 3/5), das Auskunft über die Bevölkerungszusammensetzung gab. Dass dieses Objekt, umgeben vom Narrativ der Mangelwirtschaft, neben den Bezugsscheinen und Lebensmittelmarken ([O] 3/9) lag, ließ sich nicht aus der Installation erschließen. Zumal alle anderen Objekte in diesem Kontext, wie auch das Sicherheitsschloss ([O] 3/10) und die Schreibmaschine ([O] 3/5) fürwahr alltäglich und für die fortschreitende Segregation unerheblich waren.

Das vierte Kapitel wurde mit gleichermaßen mit Objekten der Verfolgten, als auch des Unterdrückungssystems illustriert. Die Deportationen ins Konzentrationslager wurden durch Gegenstände wie einer Signalkelle der Eisenbahn ([O] 4/7), einem Isolator aus dem Elektrozaun ([O] 4/11), einer Bogenlampe ([O] 4/10) und einem Lautsprecher ([O] 4/4) in die Objektpräsentation gebracht. Vermutlich aufgrund seiner Größe, aber dennoch in seiner symbolischen Wirkung eindrücklich wurde ein Koffer unterhalb der Schaukästen platziert:

[57] Vgl. dazu die „nostalgische Verklärung „jüdischer Kultur““. (OFFE, 2000: 216f.)

„Der Koffer erinnert an gegensätzliche Dinge. Manche konnten ausreisen und den Nazis entkommen. Unzählige Juden wurden in Konzentrationslager transportiert und dort ermordet. Sie alle hatten Gepäck bei sich.“ ([O] 4/1) Im Gegensatz zu Installationen an Holocaust-Gedenkstätten, wurden hier keine authentischen Objekte, die ehemaligen Häftlingen zugeordnet werden konnten und damit durch deren Leid im Lager auratisch aufgeladen wurden, gezeigt. Bestimmt lag die Ursache in der Zusammenstellung der Sammlung des Jugendmuseums, dennoch wurde bewusst Distanz zur unmittelbaren Lagererfahrung gehalten: Die meisten das Lager repräsentierenden Objekte wurden als Platzhalter, quasi als Symbolfoto, deklariert: „Lampen mit dieser Farbe wurden zum Beispiel an den Grenzzäunen der Vernichtungslager verwendet.“ ([O] 4/10) Als Vermächtnis der Vernichtung wurden Stolpersteine, wie sie in Berlin häufig als kleine Gedenktafeln in den Gehsteig eingelassen sind, gezeigt. ([O] 4/8) Offenbar ein interessanter Versuch, in diesem widrigen und geografisch entrückten thematischen Kontext einen Anknüpfungspunkt für jugendliche BerlinerInnen zu schaffen. In der selben Vitrine lagen zwei Krücken: „Von wann die Krücken stammen, haben wir nicht rausbekommen. Sie sind aus Holz und die Polsterung oben ist mit Cordstoff bezogen. Daraus kann man schließen, dass sie recht alt sind, vielleicht 60 oder 70 Jahre alt.“ ([O] 4/6) Der Einsatz genau dieser Objekte an genau dieser Stelle schien der sonstigen Abwesenheit von *Opferobjekten* geschuldet zu sein. Selbstverständlich können Krücken den Häftlingsalltag in KZs nicht repräsentieren, auch können sie in Berlin von *Deutschen* gebraucht worden sein, doch standen sie neben den Symbolen der Unterdrückung für Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit, was Jugendlichen im Zusammenhang menschlicher erscheinen mag. Die offengelegte unbekannte Herkunft der Krücken harmonierte mit der angelegten Vieldeutigkeit und konnte dabei gleichzeitig die RezipientInnen anregen, Fragen an das Objekt zu formulieren, die weiterreichende Reflexionsprozesse einleiten.

Das fünfte Kapitel, das als erstes ausschließlich vom Krieg handelte, wurde vor allem durch kleinere persönliche Gegenstände der Armeeangehörigen illustriert: Ein sowjetisches Panzerbeil ([O] 5/14a), eine Ziehharmonika: „Die Soldaten der Roten Armee spielten gerne Lieder aus ihrer Heimat auf diesem Musikinstrument.“ ([O] 5/14), aber auch Teile militärischen Geräts, wie die Glieder einer Panzerkette ([O] 5/2) und der Benzinkanister ([O] 5/11a). Darüber hinaus wurden ein als Objekt platziertes Gemälde „Auf [dessen] Rückseite jemand geschrieben [hat] „allverdammtes Stalingrad“. Ob das Bild ein Selbstporträt ist, ist nicht klar. Der abgebildete Soldat war wahrscheinlich ein Offizier.“ ([O] 5/11) und eine Beinprothese ([O] 5/13) gezeigt. Hier wurden Armeeangehörige beider Kriegsparteien repräsentiert. Auffällig war der mehrfache Bezug auf Stalingrad ([O] 5/11 und [C] 5/11),

dessen Bedeutung für den Krieg *ex post* schicksalsträchtig aufgeladen wurde. Das Gemälde zeigte einen frierenden Soldaten, die Notiz, die auf den Kommentar hinweist, verstärkt die Vorstellung des Widrigen, der *leidenden deutschen*. Diese Konnotation wurde durch die Beinprothese verstärkt. Das Objekt an sich ist eindrucksvoll, ein aus Holz gefertigtes menschlich anmutendes Bein – dass es durch die Signatur ([O] 5/13) mit den in Berlin allgegenwärtigen Kriegsversehrten ([C] 5/13) in Zusammenhang gebracht wurde, schlug die Leiderfahrung erneut auf die *deutsche* Seite. Der Gegensatz zu den sowjetisch konnotierten Objekten in der selben Vitrine wurde beim direkten Vergleich umso deutlicher: Das Panzerbeil ist eine Waffe, die Stärke ausstrahlt. Die Abwesenheit eines vergleichbaren *deutschen* Objekts unterstützte die sowjetische Überlegenheit in der Erzählung. Die Ziehharmonika wurde als freudig konnotiertes Symbol der sowjetischen Armee dargestellt: Fern der Heimat (also in Deutschland) spielten sie *gerne* Lieder. In dieser Erzählung wurde die Leiderfahrung sowjetischer Soldaten nicht repräsentiert, wie die der *deutschen* in Stalingrad.

Das sechste Kapitel, das den Luftkrieg schildert, wurde vor allem mit alltäglichen Gegenständen aus dieser Phase des Kriegs illustriert: Ein Sandeimer, er „(…) gehörte zu den gesetzlich vorgeschriebenen Luftschutzgeräten. Er war zum Löschen von Phosphorbomben vorgesehen.“ ([O] 6/11a), ein Informationsheft „Was tue ich im Notfall“ ([O] 6/11), eine Blendlaterne ([O] 6/12) und „Hilfsmittel für den Brandschutz: Feuerlöscher, Einreißhaken, Schaufel“. ([O] 6/11a-c) In der Darstellung der Comiclaufstrecke wurde dem Luftkrieg in Berlin viel Platz eingeräumt, der Krieg hingegen fand vor allem an anderen Orten statt. Insofern vermochte die Erzählung des Luftkriegs, die Erfahrung von Kriegsleid der Zielgruppe in doppeltem Sinne begreifbarer zu machen: Er betraf die Zivilbevölkerung und er betraf die eigene Stadt. Während die Jugendlichen Feuerlöscher aus ihrem Alltag kennen, zeigte die Dichte des Repertoires an Utensilien zur Feuerbekämpfung, dass die berichtete Situation drastisch gewesen sein muss. Besonders der für heutige Verhältnisse unkonventionelle Sandeimer, dessen Funktion sich nicht aus dem Kontext erschloss, der sich aber nach Lesen des Etiketts in das Ensemble einreihte, konnte als Brückenschlag zwischen Vergangenheit und Gegenwart dienen. Die Erwähnung der Phosphorbomben ließ die diffuse Bedrohlichkeit spürbar werden, durch temporäre Identifikation mit BerlinerInnen während eines Bombardements – auf diese Weise wurde Kriegsgräuel – analog zur Holocaust-Repräsentation zuvor – etwas gemildert geschildert. In diesem Zusammenhang war die ebenfalls gezeigte Fliegerjacke ([O] 6/2) unstimmig. Sie war von allen gezeigten Gegenständen der mit dem größten Authentizitätsfaktor und war vermutlich deshalb platziert

worden, doch handelte es sich eindeutig um ein *deutsches TäterInnenobjekt*, das unmittelbar mit dem Verursachen jener Schäden zusammenhing, die in der gleichen Erzählung als traumatische Erfahrung vorkamen.

Das siebente Kapitel, das den Krieg und sein Ende aus der Perspektive Jugendlicher schilderte, wurde mit Propagandaunterlagen, wie dem „Große[n] Buch für Jungen“ ([O] 7/1) und „Deutsche Mädels in Fahrt. Eine Erzählung für Mädchen von Adolf Löhr.“ ([O] 7/1a) und ähnlichen Heften und Aufschriften illustriert. Darüber hinaus lagen persönliche Gegenstände, wie das Abzeichen eines HJ-Flakhelfers ([O] 7/8a), eine HJ-Mütze ([O] 7/8) und ein „Löffel aus Aluminium mit Zeichen der deutschen Luftwaffe“ ([O] 7/15) aus. Unter den Schaukästen lagen größere Trümmerteile und viele, als Bodenfunde deklarierte, stark verwitterte militärische Gegenstände, wie ein Karabiner ([O] 7/14a), eine Handgranate ([O] 7/13) und ein Stahlhelm mit Schussloch ([O] 7/14) aus. Diese Kombination erschien in mehrfacher Hinsicht merkwürdig: Nationalsozialistische Propagandamaterialien, die sich an Jugendliche richteten, wurden – ohne nähere Erläuterung oder Kontextualisierung – gezeigt. Ihre fanatisierende Wirkung wurde zwar in der Comiclaufstrecke thematisiert, in der Vitrine lagen die Bücher im Original auf. Dennoch konnten nur ihre Umschläge betrachtet werden, die Bücher lagen hinter Glas. Aus der Comiclaufstrecke wussten die RezipientInnen, dass viele Jugendliche gerne in den Krieg ziehen wollten. ([C] 7/2) Dazu wurden HJ-Gegenstände eines tatsächlichen Jungen, der im Krieg als Flakhelfer teilgenommen hat, gezeigt. Das damit eröffnete Identifikationspotenzial wurde insofern verstärkt, als gleich daneben – durch starke Verwitterung umso authentischer wirkende – Waffen gezeigt werden. Den RezipientInnen wurden also Uniformen gleichaltriger und deren Waffen nicht nur erzählerisch oder visuell, sondern *in echt* geboten. Dieses Arrangement vermochte aufgrund der Kombination aus Identifikation mit den Jugendlichen, echten Waffen (in der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen nicht vorhandene und wahrscheinlich geschmähte Gegenstände) und dem narrativen Kontext (Jugendliche *wollten* in den Krieg ziehen) eine ungemeine Faszination auf die Gruppen auszuüben.

In der Gesamtheit betrachtet zeigte sich, dass die Objektinstallationen mehrheitlich aus *TäterInnen*zusammenhängen stammten bzw. diese repräsentierten. Während die Comiclaufstrecken den Fokus auf das Leid der durch den Nationalsozialismus Verfolgten, der Zivilbevölkerung unter dem Krieg und – in weitaus geringerem Maße – der Armeeangehörigen legte, wurde dieses *Opfer*narrativ durch Gegenstände, die diffuse Bedrohung, Gewalt und Terror auszustrahlen vermochten, konterkariert.

Vielfach wurden Objekte gezeigt, die nur vage im Zusammenhang mit der gewünschten Aussage zu bringen waren, etwa die Kaffeedose, die Kaffeeknappheit repräsentieren sollte, oder die Krücken, deren Herkunft, von den AutorInnen zugegeben, ungeklärt war. Solche Objekte erschienen oft in den Einzelbildern der Comiclaufstrecken und bezogen ihre Erzählfunktion daraus, die gezeichnete Bildergeschichte in den Raum und in die Realität zu erweitern, was der Comicerzählung, die, wie besprochen, die zentrale Narration, wie sie von den AutorInnen gestaltet wurde, trug, Plausibilität verlieh.

IV.3 – Zusammensetzung und Dynamik des Teams

Die BetreuerInnen im Geschichstlabor waren keine ausgebildeten Museumspädagogen. Der Pool setzte sich aus ca. 20 Personen zusammen, die meisten waren zwischen 20 und 30 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Engagements noch im Studium. Sie waren nicht im Jugendmuseum angestellt, die Höhe ihrer Honorare pro Workshop richtete sich nach Dauer (ein oder zwei Tage) und höchster abgeschlossener Bildung. Die meisten BetreuerInnen wurden durch informelle Kontakte auf das Angebot aufmerksam. Die meisten studier(t)en ein humanwissenschaftliches Fach, oder aber auch Sprachen oder Theater und Film. Ob das Jugendmuseum ein vom inhaltlichen Hintergrund heterogen zusammengestelltes Team begrüßte, lässt sich nicht rekonstruieren. Jedenfalls ergaben sich ungeachtet der individuellen Vorbildung und Schwerpunktsetzung der BetreuerInnen laufend unterschiedlich zusammengesetzte Teams für einzelne Workshops.

Es herrschte während der gesamten Laufzeit des Projekts Fluktuation und manche BetreuerInnen kamen erst in den letzten Monaten dazu, während wenige die gesamte Dauer der Ausstellung dabei blieben. Die meisten arbeiteten auch in Programmen im Rahmen der anderen Ausstellungen des Jugendmuseums mit, allerdings war niemand aus dem BetreuerInnenteam in der Konzeption oder Gestaltung des Geschichtslabors involviert.

Es gab kein verbindliches Workshopkonzept, das den BetreuerInnen in der Einarbeitung vermittelt wurde und unbedingte Lern- und Erfahrungsziele der TeilnehmerInnen vorschrieb. Das Team hatte damit die Freiheit, eigene Vorstellungen und möglicherweise vorhandene Eindrücke von anderen Projekten direkt in die Gestaltung der Workshops einzubeziehen und damit im Laufe des Projekts durch gesammelte Erfahrungswerte und laufend neu zusammengestellte Begleitteams anstelle vorgegebener Verfahren dynamisch *best practices* zu erarbeiten.

Trotz flacher Hierarchien war ein gewisses Senioritätsprinzip zu beobachten: Sowohl bei der Zuteilung zu einzelnen Workshop, als auch bei der Häufigkeit der Einsätze dominierten länger im Projekt involvierte MitarbeiterInnen. Die häufig anwesenden freiwilligen HospitantInnen konnten kurzfristig und ohne Bezahlung an den Workshops mitwirken. Hierbei wurde mehrmals aus dem ersten Eindruck interessierter Freiwilliger ein längerfristiges Engagement als BetreuerIn im Geschichtslabor. Der Autor nutzte die Möglichkeit der Hospitation zur teilnehmenden Beobachtung zweier mehrtägiger Workshops als Grundlage für diese Arbeit.

Zur Qualitätssicherung fanden unmittelbar nach jedem abgeschlossenen Workshop informelle Evaluierungsgespräche unter den jeweiligen BetreuerInnen statt. Dabei stand nicht die Anpassung des Workshopinhalts an sich im Mittelpunkt, sondern die gruppendynamischen Besonderheiten der Klasse bzw. einzelner SchülerInnen. In den Gesprächen wurden Vergleiche mit anderen Gruppen gezogen und gegebenenfalls Vorschläge zum Umgang mit ähnlichen Situationen bei der Betreuung zukünftiger TeilnehmerInnen eingebracht. Diese laufende Evaluierung diente also weder als Impuls für das statische Workshopprogramm, noch wurden erarbeitete Gedanken zum Umgang mit schwierigen Gruppen oder einzelnen TeilnehmerInnen global allen im BegleiterInnenpool weitergereicht.

IV.4 – Ablauf des Workshops

Hier soll beschrieben werden, wie die zuvor diskutierten Ausstellungsmaterialien in der pädagogischen Arbeit mit Gruppen eingesetzt wurden. Dabei können mangels entsprechender Quellen keine für die Gesamtdauer des Projekts oder für eine Mehrheit der begleiteten Gruppen gültige Aussagen gemacht werden. Vielmehr werden Eindrücke, die während der teilnehmenden Beobachtung an zwei jeweils zweitägigen Workshops im Dezember 2008, als das Projekt wegen der starken Nachfrage seitens der Schulen bereits in der Verlängerung lief, gewonnen wurden, Informationen und Aussagen von MitarbeiterInnen im Zuge dieser Hospitationen, Statements und Selbstdarstellungen des Jugendmuseums und ein ausführliches Telefoninterview mit einem langfristigen Mitarbeiter des Projekts als Konglomerat herangezogen, um Einschätzungen über den Ablauf und die Wirkung der Workshops im Geschichtslabor zu formulieren.

Die Workshops im Geschichtslabor wurden meist mit Gruppen zwischen 20 und 25 SchülerInnen, begleitet von ca. vier BetreuerInnen durchgeführt.[58] Die Hauptzielgruppe waren zwölfjährige Jugendliche, die das letzte Jahr der Grundschule besuchten. Zwar wurden auch bedeutend ältere Jugendliche, darunter bevorzugt jene aus bildungsfernen Schichten, betreut, doch waren Ausstellung und Workshop auf GrundschülerInnen ausgerichtet. ([MESCHNIG]) In Berlin und Brandenburg ist die Geschichte des 20. Jahrhunderts nicht Teil des Rahmenlehrplans für die Grundschule[59], daher bleibt es den Lehrkräften überlassen, ob und wie die Themen des Geschichtslabors in den Unterricht eingebettet werden. Das Geschichtslabor richtete keine inhaltlichen Vorbedingungen an die Gruppen. Da viele trotzdem in der einen oder anderen Form im Unterricht auf die Teilnahme am Projekt vorbereitet worden waren, war es für die BegleiterInnen meist nicht absehbar, mit welchen inhaltlichen Vorkenntnissen bzw. mit welchen medialen und kulturellen Vorprägungen die Jugendlichen in den Workshop kamen. Darüber hinaus waren die organisatorischen und gruppendynamischen Aspekte des Programms in den meisten Fällen neu für die SchülerInnen. So wurde der Vorabinformation, dass die Klasse zwei Tage in einem Museum verbringen würde, selten durch bereits vorhandene Grundhaltungen oder Vorurteile gegenüber dem Museum als negativ konnotiertem Ort des Lernens, an dem einschränkende Verhaltensregeln

[58] Eine derart hohe Betreuungsquote, zumal die meisten BetreuerInnen bezahlt wurden, ist in ähnlichen Projekten, wie z.B. jenen des Anne Frank Vereins in Österreich, der Jugendliche zu AusstellungsbegleiterInnen ausbildet, ungewöhnlich.

[59] Die vorgegebenen Inhalte für den Geschichteunterricht reichen thematisch von „(...) den Spuren der ältesten Menschen und ihrer Gesellschaft“ ([LP-G], 2004: 26) bis zur „(...) Geschichte des europäischen Mittelalters“. (ebd.)

gelten würden, begegnet. Ähnlich war die geänderte Betreuungsposition – die vertrauten LehrerInnen überließen die Jugendlichen dem unbekannten Museumspersonal[60] – nicht *per se* Punkt des Anstoßes vonseiten der SchülerInnen, vielmehr sahen sich manche LehrerInnen dazu angehalten, ihre SchülerInnen zurechtzuweisen, sofern diese sich nicht ihren Vorstellungen entsprechend verhielten. Ob dabei das erzieherische Moment im Vordergrund stand, oder der Wunsch, mit dem Auftreten der Jugendlichen einen bestimmten Eindruck beim Personal des Jugendmuseums zu hinterlassen, ist natürlich nicht rekonstruierbar. Es entstand jedoch der Eindruck, dass gerade LehrerInnen, die die Performanz ihrer Gruppen angesichts der heiklen Thematik als Stressfaktor empfinden, inhaltliche Vorarbeit leisteten und eher beim Workshop anwesend waren. ([MESCHNIG]) Tatsächlich konnte die bloße Anwesenheit der LehrerInnen die Workshops insofern beeinflussen, als die TeilnehmerInnen neben den vermeintlichen Fachleuten an ihrem Arbeitsort Museum auch die Repräsentation der vertrauten Institution Schule mit ihrem eigenen Koordinatensystem aus Etikette, Ritualen und Hierarchien im Geschichtslabor präsent hatten. Das Personal machte den Lehrkräften keine Vorgaben, ob, bzw. wann und wie lange, sie beim Workshop anwesend sein sollten. Man konnte jedoch beobachten, dass Gruppen, deren Begleitpersonen das Jugendmuseum nach Workshopbeginn verließen, sich eher den BetreuerInnen öffneten, insofern, als die TeilnehmerInnen dann auch vermehrt vom unmittelbaren Gegenstand entrückte persönliche Fragen und Reflexionen besprechen wollten. Die Abwesenheit der LehrerInnen emanzipierte die Gruppe für gewöhnlich von unsichtbar vorhandenen eingeübten Handlungsmustern und öffnete den Weg für die mehr oder weniger bewusst neue Art, zu lernen. Gleichzeitig konnte diese Gruppenkonfiguration auch zu einem Machtvakuum führen, in dessen Folge die BetreuerInnen mehr Zeit mit der Beruhigung aufgeregter TeilnehmerInnen verbrachten, als mit konkreter Vermittlungsarbeit.

Der Workshop begann üblicherweise mit einer Begrüßung der Gruppe, in der bestimmte Eckdaten des Projekts und Grundbedingungen für den Programmablauf besprochen wurden. Dazu nahm man gewöhnlich (zumal in der kalten Jahreszeit) in den Forschungsbuchten Platz. In diesem Sinne wurde die klassische Museumsbegleitung um die Dimension der Eingangssituation gebracht: Weder wurde beim Erstkontakt darauf aufmerksam gemacht, dass man ein Museum betritt (es ging ja darum, eine Situation herzustellen, in der die BetreuerInnen sich und ihre Arbeit vorstellen konnten), noch wurde auf die Vorrangigkeit der

[60] Vgl. dazu die Schutzfunktion der vertrauten Umgebung im Zusammenhang mit belastenden Inhalten. (DECKERT-PEACEMAN: 2008, o.S.).

Comicausstellungen hingearbeitet (die Begrüßung fand bereits mitten in der Ausstellung, allerdings fern der Comics bzw. Objekte, statt).

Zu den bei der Begrüßung bekanntgegebenen Eckdaten des Workshops gehörte, dass die SchülerInnen sich in der Obhut der MuseumsmitarbeiterInnen befanden, die alle gleichermaßen um Hilfe und Rat gefragt werden konnten, ihrerseits aber auch zu jeder Zeit und an jeder Stelle unterstützend in das Geschehen eingreifen würden. Die hierarchische Beziehung zwischen SchülerInnen und den Bezugspersonen im Museum wurde nicht aufgelöst, aber in eine dezidiert nicht LehrerInnen-typische Weise gelenkt: Die TeilnehmerInnen des Workshop sollten sich für die Zeit des Programms als ForscherInnen begreifen, die autonom und interessegelenkt arbeiten. Zwar standen die BetreuerInnen als Informationsquellen zu Verfügung, doch wurde ihnen in der Inszenierung des Workshops keine ExpertInnenrolle zugewiesen, die sie zum *Gatekeeper* des Wissens und – angesichts des erstmalig derart tiefgehenden Kontakts mit dem Thema und der kognitiven Entwicklungsstufe der Zielgruppe (BRUMLIK: 2008, o.S.) – der Wahrheit machen würde. Vielmehr kam Ihnen im Workshopablauf die Rolle der AssistentInnen der jugendlichen ForscherInnen zu, die bei Bedarf halfen, Fragen zu formulieren, Quellen zu finden und Zusammenhänge zu erschließen. Diese Form der subtilen pädagogischen Arbeit, bei der, mit Ausnahme von Ankündigungen zum Ablauf, beinahe nie die gesamte Gruppe adressiert wurde, sondern die TeilnehmerInnen individuell betreut werden mussten, bedingte, auch angesichts der verwinkelten und zerstreuten Räume, die relativ hohe Betreuungsquote.

In einer ersten Runde wurden die Jugendlichen eingeladen, sich in den Museumsräumen (Ausstellung und Forschungsbuchten) umzusehen. Dabei wurde ausreichend Zeit gegeben, um viele Bereiche oberflächlich zu betrachten. Die BetreuerInnen konnten hier vorfühlen, wie neugierig, konzentriert und koordiniert die Jugendlichen auftraten. Dabei war es für die weitere Betreuung zum Beispiel interessant, ob sich größere Gruppen an bestimmten Installationen länger aufhielten und ob das Beobachtungsverhalten oder das inhaltliche Interesse einzelner TeilnehmerInnen andere Teile der Gruppe beeinflusste. Vorab wurde nicht auf die Beziehung der Comics zu den Objekten bzw. die Bedeutung der Forschungsbuchten hingewiesen. In den beobachteten Workshops waren die Gruppen in dieser Phase des Workshops der Zweiteilung der Ausstellung in Comics und Objekte bzw. der unterstellbaren Wirkungsmacht als Medien tendenziell indifferent gegenüber. Offenbar konnten die Objekte ohne eingehendere inhaltliche Auseinandersetzung, etwa der Kontextualisierung durch das

Narrativ der Comiclaufstrecken, ihre Fähigkeit, zu erzählen, bzw. Zeugnis abzulegen, nicht entfalten.

In einer nächsten Phase wurden die Jugendlichen angehalten, die gewonnenen Eindrücke zu reflektieren und bei einem zweiten Durchgang in der Ausstellung inhaltliche Anknüpfungspunkte, Themen, mit denen sie sich tiefer befassen möchten, zu finden. Zu diesem Zeitpunkt waren den Jugendlichen die verschiedenen Ausstellungsmedien bereits vertrauter, daher konnten die BetreuerInnen das Referenzsystem erklären. Mit der Information, wie Bilder und Bildunterschriften, entsprechende Begleitinformationen und korrespondierende Objekte zueinander in Beziehung zu setzen seien, wurden die SchülerInnen in die Lage versetzt, selbst Auswahlen aus allen angebotenen Inhalten zu treffen und die entsprechenden Ausschnitte um kontextualisierende Quellen zu erweitern. Die BetreuerInnen griffen in laufende *Recherchen* der Jugendlichen nicht ein, sie nahmen sich aber jener an, die während dieser langen Workshopphase offensichtlich Schwierigkeiten hatten, ein singuläres Ereignis oder einen thematischen Aspekt als besonders interessant zu identifizieren. Dabei war die Intervention individuell – durch das Ausloten persönlicher Schwerpunktinteressen, gemeinsam an den Ausstellungstext gestellt Fragen, die Selbsteinschätzung zum bisherigen Aufenthalt in der Ausstellung, oder ähnliche Wege war es ggf. möglich, Impulse zum erneuten Versuch der In- und Exklusion einzelner Ausstellungsmotive seitens der SchülerInnen. Für den Fall, dass mehrere TeilnehmerInnen gleiche oder (physisch) nah beieinander liegende Aspekte der Ausstellung auswählten, konnten die BetreuerInnen versuchen, die Konzentration durch subtile Methoden, wie Fragen nach Ursache oder Wirkung der eigentlich gewählten Episode, zu zerstreuen und die Gruppe gleichmäßiger auf die gesamte Ausstellung zu verteilen.

In weiterer Folge wurden die Jugendlichen angehalten, den selbst gewählten Themenausschnitt zu *erforschen*. Im Hinblick auf die freie Gestaltung eines Plakats sollten sie relevante Informationen aus der Ausstellung und den Forschungsbuchten extrahieren. Dabei war das Referenzsystem essentiell, da es den TeilnehmerInnen *Spuren* aufzeigte, die zu inhaltlich verknüpfbaren Medien unterschiedlichen Typs führten. In ihrer Recherche sollten sich die Jugendlichen möglichst autonom fühlen. Daher griffen die BetreuerInnen dezent und vor allem in Situationen ein, wo die SchülerInnen Schwierigkeiten hatten. Das betraf zumeist nicht die Ausstellung selbst, wo Bild, Text und Objekt einander scheinbar nahtlos zu ergänzen imstande waren. Falls diese interpretatorische Ergänzung nicht gelang, waren die

Jugendlichen eher geneigt, offene Fragen in den Forschungsbuchten zu verfolgen, als Unzugänglichkeiten innerhalb der Ausstellung aufzulösen.

Insofern liegt die Interpretation nahe, dass die Ausstellung, die selbst keine Interaktion zuließ, als Inspirationsquelle wirkte, wohingegen die Archivmaterialien in den Forschungsbuchten schon zum Anzapfen ihrer Informationen physischer Eingriffe bedurften. Annähernd alle Dokumente in den Forschungsbuchten waren so angelegt, dass sie nicht durch freie Betrachtung wirken konnten. Bücher mussten aufgeschlagen, Boxen geöffnet, darin befindliche Karteikarten durchstöbert, CD-Player aktiviert werden, etc. Zur haptischen Komponente passte das Selbstverständnis als ForscherIn, das das Geschichtslabor seinen TeilnehmerInnen vermitteln wollte. Doch gerade hier zeigte sich in einigen Fällen, dass die von Neugier und Wissbegierigkeit angetriebene Forschungsarbeit der Jugendlichen an Fragen der Medienkompetenz zu scheitern drohte: In dieser Phase waren die BetreuerInnen vermehrt damit beschäftigt, den TeilnehmerInnen aus der Fülle der – selbst aufgefundenen – angebotenen Informationen, jene Aspekte hervorzuheben, die für das Erreichen eines für die SchülerInnen selbst als erfolgreich angesehenen Rechercheergebnisses zweckdienlich zu sein schienen. Auch wenn das Referenzsystem einen Bezugsrahmen herstellte, konnte die schiere Dichte der vorhandenen Unterlagen die Jugendlichen überfordern. So waren etwa Texte, die sich über mehr als eine Seite erstreckten und Begriffssammlungen, die allzu viele Vokabel erklären, vorhanden. Gleichsam konnte sich beispielsweise die unmittelbare Bedeutung der abstrakten Tondokumente (z.B. das Schrittgeräusch einer vorbeimarschierenden Einheit) für die eigene Themenauswahl nicht immer selbst erklären. Durch die konsequenten Querbezüge konnte scheinbar jede Einzelbildauswahl aus der Comicausstellung zu derlei diffusen Archivbeständen führen, was insgesamt auch den Eindruck der Unerschöpflichkeit der Thematik des Geschichtslabors widerzuspiegeln vermochte.

Für die Plakate waren verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung vorgesehen: Sie sollten am Ende des Workshops das *Forschungsergebnis* der JungwissenschaftlerInnen darstellen. Die versammelte Information war dabei zur Gänze aus dem Bestand des Geschichtslabors zu übernehmen, die Darstellung war jedoch die kreative Arbeit der Jugendlichen. Es erwies sich oft als wenig praktikabel, umfangreiche Textstellen aus den Forschungsbuchten zu kopieren, gleichfalls stießen die Jugendlichen bei der Paraphrasierung der Texte an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. Viele nutzten die angebotene Digitalkamera, um den aus ihrer Sicht zentralen Informationsträger ihrer Wiedergabe, das durch Comics, Begleitinformationen und

Forschungsbuchten kontextualisierte historische Objekt, zu fotografieren und das ausgedruckte Foto auf ihre Poster zu kleben.

Auf diese Weise wurde nicht nur das Plakat durch das Objekt legitimiert, sondern auch der Gegenstand retroaktiv *zu eigen* gemacht. Dabei war wesentlich, dass die Objekte ihre Aussagekraft durch die Einbettung in die Ausstellung beziehen und damit im Laufe des Workshops aufgeladen wurden. Zu Beginn waren sie nicht *per se* als Medium interessant. Das Depot, der einzige Ort der Ausstellung, wo historische Gegenstände in die Hand genommen werden durften, wurde am Rande des Workshops von Kleingruppen besucht. Da dort unter Aufsicht und in relativ engen Verhältnissen *geforscht* wurde, stellte diese Einheit einen Bruch vom regulären Workshop dar, wo die Jugendlichen autonom arbeiten durften. Der Aufenthalt im Depot wurde in den beobachteten Gruppen für einzelne TeilnehmerInnen, die in ihrer Arbeit relativ weit fortgeschritten waren, als Pausenfüller genutzt, bzw. für andere TeilnehmerInnen, die in ihrer Präsentation am Anfang standen, als Impuls und Inspiration.

Am Ende der Plakatgestaltung stand die *Konferenz*, bei der die ForscherInnen einander ihre Ergebnisse präsentierten. Diese Konferenz wurde einberufen, sobald alle SchülerInnen herzeigbare Plakate erstellt hatten. Davor hatten die BetreuerInnen die Aufgabe, langsame und übereifrige TeilnehmerInnen der selben Gruppe so zu beschäftigen, dass bei dieser Abschlussrunde alle SchülerInnen den Eindruck, selbst ein für den Rest der Gruppe interessantes Werk vollbracht zu haben, gewinnen konnten. Die fertigen Plakate wurden kopiert. Ein Exemplar verblieb im Jugendmuseum, das andere ging an die Gruppen zurück. Die unzähligen gestalteten Plakate wurden nicht veröffentlicht. Ihre Auswertung im Hinblick auf die Verwendung als *neues Geschichtebuch von unten* wäre interessant.

In vielen Gruppen wurde die Ausarbeitung der Plakate als strapazierend wahrgenommen. Daher wurde auch in den beobachteten Gruppen die Konferenz bereits am Vormittag des zweiten Tags herbeigeführt, um den Rest des Workshops mit anderen Aktivitäten zu gestalten. Hier kam häufig die szenische Darbietung einer *ad hoc* konstruierten Episode aus den zuvor erarbeiteten thematischen Aspekten vor. Kleingruppen zu je ca. fünf bis acht SchülerInnen zogen sich für kurze Zeit zurück, um, begleitet von eineR BetreuerIn, eine kurze Szene zu erarbeiten. Dabei lag die Herausforderung darin, einzelne, davor stundenlang verinnerlichte, Eindrücke der TeilnehmerInnen so zu einer gemeinsamen Geschichte zu verweben, dass alle sich darin wiederfinden konnten. Die Szenen wurden nach kurzer Vorbereitungszeit von 30 bis 60 Minuten den jeweils anderen Gruppen vorgeführt. Trotz

getrennt vorbereiteter Geschichten, dominierten dabei stets zwei Motive: Verstecken und Kampf.

In den begleiteten Gruppen war konstant zu beobachten, dass weibliche Teilnehmerinnen in den Theaterübungen Erzählungen von Verstecken, Untertauchen und Verfolgung bringen wollten und männliche Teilnehmer Kriegshandlungen unter den Gesichtspunkten des Fortziehens, der physischen Bedrohung und des Gebrauchs von Waffen vorschlugen. Diese Häufungen verblüffen zunächst. Mit dem Modell der temporären Identifikation wird erklärt, wie die Jugendlichen sich in ihre Rollen hineinzudenken versuchen, indem sie die individuellen Handlungsmuster (fiktiver) historischer Personen übernehmen. Tatsächlich dominierten in der Erzählung der Comicausstellung die Motive der Gefahr, des Leids und des fanatischen Kriegs. Auch echte Waffen waren ausgestellt. Für die Erarbeitung der szenischen Umsetzung waren gleichsam auch keine moralischen Fragen oder Reflexionen über das *Warum* des Kriegs anzutreffen. Dass junge Männer in den Krieg zogen, war eine historische (d.h., in der Ausstellung als solche dargstellte) Tatsache, deren Ursachen oder ethische Implikationen auch dann unhinterfragt blieben, als sie für die Umsetzung auf der Bühne einstudiert wurde.

Damit wird gleichzeitig eine Grenze der temporären Identifikation aufgezeigt: Möglicherweise beeinflusst durch die systembedingte Abwesenheit von ProtagonistInnen in der Ausstellungserzählung, lagen den Jugendlichen keine Repräsentationen individueller Reflexionsprozesse (vermeintlicher) historischer Personen vor, sondern lediglich plausible Handlungsabläufe. Nur diese wurden nachempfunden. Gleichzeitig war es möglich, dass Gegenstände, wie die ausgestellten Waffen, eine derartige Faszination ausübten, dass sie wegen ihrer Eindrücklichkeit für die Selbstdarstellung auf der Bühne ausschlaggebend wurden. Für die weitere Auseinandersetzung der Jugendlichen nach Ende des Workshops scheint diese Kraft einzelner Bilder, die nicht dekonstruiert wurden, potenziell gefährlich, zumal eindeutige Symbole, wie Hakenkreuz und *Judenstern*, deren Gebrauch außerhalb des Lernkontexts gewissenhaft überlegt werden muss, häufig gezeigt wurden.

Das Ausstellungskapitel zur Shoa resultierte in keinen szenischen Umsetzungen und war auch in den beobachteten Plakaten unterrepräsentiert. Der Grund dafür ist nicht bekannt. Allerdings lässt sich vermuten, dass das widrige Thema, gepaart mit der größeren Anonymität durch die Abwesenheit einzelner handelnder Personen (die zu IdentifikationsträgerInnen taugen), ein wenig ansprechender Anknüpfungspunkt war.

Andere Formen des Outputs der Gruppenarbeiten wurden in den begleiteten Workshops nicht angestrebt. Das Geschichtslabor hat aber, abhängig von der Art der Zusammenarbeit mit Schulen, längerfristige und/oder tiefergehende Programme angeboten, in deren Verlauf unter anderem ein *Audioguide* durch das Bayerische Viertel, dem Ort des Museums, der auch in der Ausstellung stark repräsentiert wurde, zustande kam.

V – Schlussbemerkungen

Zweifellos bot das Geschichtslabor 1933-1945 einen avancierten Vermittlungsansatz, dessen Tragweite für die pädagogische Arbeit im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Holocaust nur schwierig zu erfassen bleiben wird: Das Projekt ist mittlerweile beinahe drei Jahre abgebaut. Zwar finden einige der Materialien in einer mobilen Version Verwendung in Schulworkshops, die Installation mit ihrer, aus der ursprünglichen Konzeption stammenden, Inszenierung existiert jedoch nicht mehr und die mehrtägigen Erforschungen durch die Jugendlichen finden nicht mehr statt. Inwieweit die Erfahrungen aus dem Geschichtslabor bei SchülerInnen zu einem differenzierten, vom regulären Schulunterricht und Museums- bzw. Gedenkstättenbesuchen abweichenden, bleibenden Eindruck geführt haben, bleibt mangels längerfristiger Beobachtungsmöglichkeiten Spekulation.

Die im Format an das ursprüngliche Konzept angelehnte Reinkarnation des Geschichtslabors zur Geschichte der Teilung Deutschlands mag mit ähnlichen Programmen und Werkzeugen arbeiten, doch bewegt sie sich in einem völlig anderen Feld. Sowohl im Geschichteunterricht, als auch in den tradierten Bildern und gelebter Praxis, ist das nationale Narrativ zum geteilten Deutschland (noch) nicht ausverhandelt. Es scheint verlockend, im Rahmen der vom Geschichtslabor gestatteten Atmosphäre, die Sensibilität durch affektive Annäherungen statt aus politischer Überlegung[61] aufbaut, über diese Zeit, deren ZeitzeugInnen beider Seiten in Berlin allgegenwärtig sind, zu arbeiten.

Doch gerade die Geschichte Deutschlands zur Zeit des Nationalsozialismus, die in relativ einhelliger Auslegung zum Bildungskanon gehört, unterliegt in ihrer Vermittlung einer Zeitgeist-Komponente, der sich alle pädagogischen Initiativen unterordnen müssen. Selbst wenn sie dezidiert versuchen, sich diesen Zwängen des *state of the art* durch progressive Ansätze zu entziehen, hinterlässt dieser Schritt manchmal den Eindruck unausgegorener Kompromisse. Im Falle des Geschichtslabors waren einige Punkte, in denen es sich abzuheben versuchte, oder die in Workshop bzw. Ausstellung ungewöhnlicher Weise eingesetzt wurden, zentral:

Durch das in Vermittlungsprojekten allgegenwärtige Modell der temporären Identifikation sollen Jugendliche in die Lage versetzt werden, individuelle Perspektiven historischer Personen nachzuvollziehen. In der Ausstellung des Geschichtslabors gab es keine Figuren,

[61] Vgl. zur Behutsamkeit beim Zusammenwachsen vor dem Hintergrund deutscher Schuld: ASSMANN; FREVERT, 1999: 273ff.

deren Erfahrungen zur Zeit des Nationalsozialismus über mehr als eine singuläre Episode hinweg wiedergegeben worden wären. Die Abwesenheit von ProtagonistInnen als verbindende Elemente der unzähligen Einzelerzählungen hätte vielleicht durch die gemeinsame Bildunterschrift der Comic-Installationen kompensiert werden sollen. In jedem Fall war für die TeilnehmerInnen es schwierig bis unmöglich, die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung bzw. die Verschränktheit von Ereignissen, zu erfassen. Das Referenzsystem innerhalb der Ausstellung konnte auch nicht die Linearität der Geschichte unterstreichen (eine solche existierte angesichts der Zeitsprünge innerhalb der Comic-Tafeln auch nicht), sondern legitimierte ebenfalls einzelne Darstellungen, indem z.B. ein gezeichnetes Objekt auch physisch gezeigt wurde. Etwaige weiterführende Informationen in den Forschungsbuchten überforderten die SchülerInnen tendenziell aufgrund ihres Umfangs oder ihrer eloquenteren Sprache. Ein weiteres Indiz für die eingeschränkte Anwendbarkeit der temporären Identifikation im Geschichtslabor war die Beobachtung, dass die Jugendlichen bei den szenischen Darstellungen die in der Ausstellung erfassten Handlungsmuster unhinterfragt übernahmen: Dass die Jungs in ihren Umsetzungen für das Theater in den Krieg ziehen wollten, ohne dabei abzustecken, für welche Kriegspartei sie sterben müssen, gar, warum sie die Waffe in die Hand nehmen, obwohl Desertion und ziviler und militärischer Widerstand in der Ausstellung thematisiert wurden, zeigte, dass der Abgleich mit eigenen Werten und Normen nicht in dem Maße stattgefunden hat, wie er in Vermittlungsprogrammen zu Nationalsozialismus und Holocaust mit der banalen Frage *Was hättest du gemacht?* initiiert wird. Die Ursachen sind wohl im Reflexionsvermögen der jungen TeilnehmerInnen und in der Ausstellungsaufbereitung gleichermaßen zu finden.

Jede Vermittlungstätigkeit muss sich in den pädagogischen Ansätzen und in den verwendeten Medien mit der Gefahr der Bagatellisierung bzw. Trivialisierung auseinandersetzen. Die Frage, ob das Repräsentationspotenzial der *Graphic Novels* dem zu vermittelnden Thema gerecht wird, ist nicht losgelöst von der allgemeinen Debatte um visuelle Medien im Zusammenhang mit Geschichtsdidaktik zu erörtern. Filme bewegen sich, wie Bilder, „intentional im Spannungsfeld zwischen Fiktion und Rekonstruktion von „authentischer Realität““. (DECKERT-PEACEMAN, 2002: 31) Gerade die Eindrücklichkeit visueller Darstellung war elementarer Bestandteil des Geschichtslabors. Die thematische Vielfalt wurde nur durch den breiten Einsatz der Comics ermöglicht. Dass damit als Realität wahrgenommene Fiktion erzeugt wird, ist ein gewöhnlicher Mechanismus, dem letztlich auch Texte unterliegen. Dass in der Rezeption jedoch historische Wahrheit damit verknüpft wird, ist angesichts der visuellen Darstellung ein weiter reichender Faktor: Beim Dekodieren von

Text wird auch Imagination – beruhend auf Vorkenntnissen und von Erkenntnisinteresse geleitet – bemüht, um die schriftlich gespeicherte Information plausibel zu machen, also die Brücke zur lebendigen Vergangenheit zu schlagen. Das Bild nimmt diesen Schritt insofern vorweg, als seine darstellerische Hegemonie BetrachterInnen keinen Raum zur diskursiven Rezeption lässt.

Erzählen vom Nationalsozialismus bedeutet in Deutschland zwangsläufig das Erzählen von deutscher Schuld. Wiewohl der Komplex aus Trauma durch (kollektive)[62] Schuld, Schweigen und Verdrängen (ASSMANN; FREVERT, 1999: 140f.) insofern als überwunden betrachtet werden darf, als die Verbrechen des Nationalsozialismus nunmehr als Taten Deutscher verstanden und unterrichtet werden, bleibt die Komponente, dass die pädagogischen Programme deutschen Jugendlichen ein *Verantwortungsbewusstsein* – in der konkreten Bedeutung des Wortes – zu vermitteln imstande sein müssen. Im Geschichtslabor wurde die althergebrachte, unangemessen simplifizierende Dichotomie der *Deutschen* gegen die *Juden* reproduziert. Welche Auswirkungen gerade diese gezeigte Unmöglichkeit, beides zu sein, für die Anteilnahme Jugendlicher hat, besonders, wenn diese beim erstrebten Einfühlen abwägen müssen, mit welcher Gruppe die Gemeinsamkeiten größer sind[63], wäre ein interessanter psychologischer Forschungsgegenstand. Dass weder der Einsicht, dass im Nationalsozialismus ganz normale Menschen aus der Gesellschaft zu Feindbildern gemacht wurden, geholfen wurde, noch dem integrativen Anspruch, TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund nicht als *weniger deutsch*[64] zu verstehen, liegt auf der Hand.

Die Erzählungen des Geschichtslabors betonten das Leiden. Im Kontrast zur oben beschriebenen Trennung von *Deutschen* und *Juden* wurden die Entbehrungen, die Gefahr und der Tod als allgegenwärtig erzählt, sodass auf der gemeinsamen Ebene des Leidens die Unterscheidung zwischen Opfern und TäterInnen in den Hintergrund rückte. Dieser Umstand darf aber nicht überbewertet werden, da der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung umfassend Raum gegeben wurde. In der Darstellung der Shoa und ihrer Vorgeschichte gab es jedoch kaum Hinweise darauf, wie es zum Holocaust kommen konnte. Vor dem Hintergrund ADORNOs Imperativ hinsichtlich der Untersuchung, wie TäterInnen zu TäterInnen wurden, erscheint diese Darstellungsweise nicht mehr zeitgemäß: „Das Bemühen, der Tätergesellschaft das individuelle Leid der Opfer anschaulich zu machen,

[62] Im Zusammenhang dieses Abschnitts ist die Unterscheidung zwischen kollektiver und individueller Schuld zweitrangig.
[63] Vgl. dazu GEORGI, 1997: 45f.
[64] Vgl. dazu MESSERSCHMIDT, 2010: 278

hat seinen Zweck erfüllt. (...) Andere Lernziele, etwa die Anregung zu einer selbstkritischen Befassung mit eigenen autoritären Neigungen, das Hinterfragen gängiger Männlichkeitsbilder als Grundvoraussetzung maskuliner Aggression, wurden dem eindeutig nachgeordnet.“ (WENNINGER, 2010: 65)

Gerade wegen des Fehlens hinreichender Erklärungen zur Entwicklung und Interdependenz historischer Ereignisse, gepaart mit der erwähnten eingeschränkten Wirkung der temporären Identifikation, wurden die lebensgeschichtlichen Erzählungen nicht als Resultat individueller Handlungsentscheidungen innerhalb des nationalsozialistischen Staats wahrgenommen, sondern als Schicksal. Die Unausweichlichkeit betraf nicht nur den Massenmord in Lagern, sondern auch das Ziehen in den Krieg, die Verknappung der Lebensmittel oder die Gewalt auf der Straße. Ohne verständliche Vermittlung von Kausalität mussten die Ereignisse so kommen, wie sie kamen, *weil* sie so kamen – was auch der jungen Zielgruppe die Fragen nach dahinterstehenden Motiven erschwerte.

Das Geschichtslabor kann in seinen Erfolgen und in seinen Schwächen als Anstoß gelten, die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust im Grundschulalter zu etablieren.

VI – Anhang

Transkript zum Telefoninterview mit Alexander Meschnig

Mitarbeiter im Jugendmuseum Schöneberg

Durchgeführt von Matthias Kopp am 30. Jänner 2009, gekürzt.

Das Geschichtslabor ist die Initiative von Petra Zwaka (alleine oder mit anderen) konzipiert?

- Bin erst gekommen, als das Projekt schon lief, wer ideenmäßig mitgearbeitet hat, weiß ich nicht. Von den Leuten, denen du begegnet bist, war sicher niemand mit dabei, da sie alle erst später dazugekommen sind. Ich wüsste auch nicht, wer das sein soll.

Welche Bereiche des Antrags abgeändert werden mussten, damit das durchgeht, und wer den Inhalt zusammengestellt hat, weißt du nicht?

- Nein, am besten Petra fragen, ihr kann auch niemand in die Karten schauen. Anja kann bestenfalls zur Vorbereitung (pädagogisch) etwas sagen. Es gibt zwei Leute, die konzeptionell mit der Ausstellung zu tun hatten (Anna und Peter), die haben die Ausstellung gemacht. Das verschlingt auch einen relativ großen Teil der Gelder.

Die Objekte im Depot sind nicht opferspezifisch, sondern Wehrmacht- oder HJ-Angehörigen-Objekte (Täterobjekte). Steckt dahinter eine Intention? Wie sind diese Objekte ins Museum gelangt.

- Nein. Im wesentlichen soll es um Alltagsgegenstände gehen. Da gibt es auch Waffen, die haben zwar einen gewissen Mehrwert, aber im Prinzip soll es um Alltagsgegenstände gehen. Aber da steckt keine bestimmte Intention dahinter. Du kannst auch nicht unterscheiden, ob das Täter- oder Opfergegenstände sind. Alltagsgegenstände können sowohl Täter- als auch Opfergegenstände sein. Was meinst du denn mit dieser Differenzierung?

Zum Beispiel, dass man da einen Helm, eine Granate und diese ganzen Abzeichen oder das Fotoalbum sieht, wohingegen man nicht Gegenstände aus einem Versteck (Tagebuch, etc.) sieht.

- Aber in der Ausstellung gibt es das schon.

Ja klar, aber die Objekte im Depot, also das, was man in die Hand nehmen kann, also das, was für die Kids am greifbarsten ist, sind solche Sachen wie der Helm, der ganz prominent ist. Dahinter siehst du keine Intention?

- Natürlich kann man schon sagen, dass der Fokus, und das ist auch ein Problem der Ausstellung, dass die jüdische Geschichte als eine Verfolgungsgeschichte gesehen wird und nicht als Alltagsgeschichte von jüdischen Menschen in Deutschland, was es natürlich auch gab. Sozusagen gibt es schon eine Fokussierung, die nicht intendiert war, aber die sozusagen problematisiert worden ist. Bei uns im Team war das ein Thema: Warum ist das eine reine Verfolgungsgeschichte? Müsste man nicht das jüdische Alltagsleben stärker thematisieren? Das wäre schon wichtig. Aber du kennst ja die Stationen: Verfolgung, Krieg, Deportationen. Das gibt eine Grundrichtung vor. Das normale Leben, das es natürlich unter dem Nationalsozialismus gab, ist gar kein Thema. Das ist auch nachdenkenswert, ob eine Ausstellung zum Thema NS diesen Fokus haben muss.

Findest du, dass die Comics ähnlich täterzentriert sind, oder das jüdische Leben als Opfergeschichte darstellen, Juden als Opfer und keine normalen Menschen?

- Ja, wenn du dir nochmal vor Augen hältst, wie die Geschichte schon mit der Verfolgung in der Schule losgeht. Das ist die prinzipielle Richtung. Ich halte es für wichtig, in diesem Alter das deutlich zu machen. Es ist inhaltlich eine schwierige Frage: Andererseits könnte man uns vorwerfen, wir zeigten das normale Leben. Aber das war ja kein normales Leben. Das ist schon eine schwierige Gratwanderung, wie du das darstellst. Im jüdischen Museum ist es ja anders – dort steht der Alltag im Mittelpunkt, aber da bei uns ist der Fokus schon ganz anders gewesen, das kannst du in den Comics genau so wie in den Gegenständen beobachten.

Weißt du, ob es irgendwelche Comics gäbe, die in diese Richtung gehen aber dann nicht in die Ausstellung aufgenommen wurden? Die einfach deutsches jüdisches Leben in den 20ern und 30ern thematisieren?

- Es gibt ja wirklich nicht so viele Comics und die meisten haben die sicher angeguckt. Es gibt da drei oder vier verschiedene, die dann ausgewählt wurden – viel mehr gibt's da nicht. In Deutschland werden im Moment neue Lehrbücher zusammengestellt. Da müssten wir mal gucken, ob sich irgendwas verändert hat.

Für den Geschichteunterricht?

- Ja, hast du das mitbekommen, wie das im Museum vorgestellt wurde? Da müssten wir auch mal genauer schauen, was da für eine Geschichte erzählt wird. Aber ich glaube nicht, dass sich das wesentlich unterscheidet. Aber vielleicht gibt's das auf einer ganz anderen Ebene. Ich weiß es nicht, ich bin kein Comic Experte. Ich kenne da nichts.

Ich auch nicht. Zu was anderem: Der Grätzl-Faktor, Schöneberg und das Bayerische Viertel. Hat das bei der Konzeption eine Rolle gespielt, dass das Museum in dieser Gegend ist, und hat sich das auf die Zielgruppe ausgewirkt? Oder war das vielleicht am Anfang da und ist dann wegen des Erfolgs des Projekts in den Hintergrund getreten? In der Ausstellung hängt z.B. das Bild von der Katze, das Teil des Flächendenkmals ist. Gibt's einen starken Bezug zu dem Viertel in der Ausstellung und es ist an mir vorübergegangen, oder wird das nur gestreift?

- Ja, den gibt's wirklich und das war auch die Intention. Die Grundintention ist schon immer eine lokale Anbindung zu schaffen. Fast alle Sachen, die du da siehst, haben auch einen Bezug zu Schöneberg. In der Ausstellung und in den Buchten, die Bilder sind alle aus der Nähe. Das Bayerische Viertel. Das ist schon Absicht. Diese Museen in Berlin, diese Stadtteilmuseen, Bezirksmuseen, versuchen immer einen lokalen Zusammenhang herzustellen und das haben sie auch hier gemacht. In dem Zusammenhang spielt das schon eine große Rolle, man kann aber fragen, inwiefern das nicht woanders auch funktionieren würde: Wenn man mit der ganzen Ausstellung nach Dortmund ginge, dann würde der lokale Bezug fehlen – Es würde schon funktionieren, aber es hat schon etwas spezielles, vor allem für Kinder, wenn sie dann Sachen erkennen, an denen sie täglich vorbeigehen, oder an die sie sich erinnern. Das spielt eine große Rolle.

Das hat auch funktioniert, wenn man jetzt Schülergruppen aus dem Bezirk mit Gruppen aus anderen Teilen Berlins ins Museum kommen vergleicht? Erkennen die sich selbst auch wieder, oder war das etwas an der Zielgruppe vorbei entwickelt.

- Das kann man nicht so leicht evaluieren, aber es ist eindeutig, dass, wenn die Kinder Assoziationen zu den Inhalten haben, es gleich einen anderen Charakter bekommt. Wenn Kinder aus der Gegend waren, dann haben sie immer gesagt „ja, da war ich schon mal" oder „das hab ich schon mal gesehen, das ist da bei der Ecke, da wohnt meine Großmutter", oder so. Der Ansatz ist meiner Meinung nach schon sehr sinnvoll,

Dinge einzubinden, die sie erkennen können. Das hat sicher für diese Zielgruppe auch einen ganz guten Effekt gehabt. Wie stark der jetzt war, lässt sich im Einzelnen wirklich schwer sagen. Methodisch keine einfache Untersuchung. Das „Lokale“ darf man sicher nicht unterschätzen. Es ist schließlich auch die Aufgabe des Bezirksmuseum, die lokalen Geschichten auch einzubinden. Ich weiß nicht, ob das auch eine Auflage war. Da muss man Petra fragen.

Noch eine Frage zu den beteiligten Personen. Zum pädagogischen Team, dem gestalterischen Team und dem Museums-Staff: Wie viele Leute sind das? Ich glaube, im Pool der begleitenden sind 18 Leute?

- Ja wobei beim Geschichtslabor sind nicht so viele, vielleicht acht bis zehn.

Und Ihr arbeitet in den anderen Bereichen des Museums auch, Wunderkammern und so.

- Ja unterschiedlich. Beim Geschichtslabor waren viele, die ausschließlich in diesem Projekt waren. Die beiden anderen Dauerausstellungen (Wunderkammern und Villa Global), da sind viele Leute, die mit dem Geschichtslabor gar nichts zu tun hatten. Es gibt zwei oder drei, die schon ewig da sind, die haben dann beides gemacht. Aber prinzipiell waren beim Geschichtslabor Leute, die mit den anderen Projekten nichts zu tun hatten.

Und wie sind die meisten zum Projekt gekommen? Gab‘s da Annoncen, „wir brauchen Leute für Jugendbetreuung“?

- Natürlich gab‘s schon immer einen Pool von Leuten, die da lange waren. Die sind da auch herangezogen worden. Und dann, wie überall, Mundpropaganda sozusagen. Es hat immer irgendjemand noch wen anderen mitgebracht. Mich hat auch die Katrin gefragt, ob ich kommen will. So habe ich Petra getroffen. Ausschreibungen gibt’s da nie.

Das ist von vornherein so geplant gewesen? Das klingt ein bisschen chaotisch. Von außen.

- Natürlich.

Es kann ja viel dabei herauskommen, wenn gute Leute daherkommen und man sich denen nicht verschließt. Umgekehrt klingt es nach dem Damoklesschwert der Personalknappheit. Dass man dringend jemanden aufnehmen muss, weil wer anderer ausgeschieden ist. Es gab ja

auch diese Fluktuation. Von den Leuten, die ich getroffen habe, war niemand von Anfang an dabei.

- Das stimmt, aber das liegt wahrscheinlich auch daran, dass sich das Projekt in einer Weise ausgedehnt hat, wegen der starken Nachfrage sind auch immer neue Leute dazugenommen worden. Anders hätten wir das nicht abdecken können. Wir kommen manchmal auf drei bis vier Kurse in der Woche. Das war relativ personalintensiv. Und es war ganz okay, dass Leute mit Referenzen gekommen sind. Der muss sich natürlich bewähren, aber ausgeschrieben wird da nie. Es sind ja keine Stellen.

Genau, alles auf Honorar oder mit Werkvertrag.

- Das wäre auch ein riesiger Aufwand. Stell dir vor, du schreibst da aus für Leute, die zwei Mal in der Woche für 100 Euro arbeiten. Das steht ja in keinem Verhältnis.

Aber es ist dennoch spannend: Was sind das für Leute, die da kommen? Das sind doch ganz verschiedene: Judaisten, Historiker, Kulturwissenschaftler. Kreuz und quer.

- Die ganze Palette der Sozialwissenschaften.

Wie funktioniert das in der Vorbereitung oder Ausbildung? Hospitieren die zwei Mal und dann machen sie es selbst auf ihre eigene Art?

- Ja natürlich. Da wird dann beobachtet, ob sie lieber noch einmal mitlaufen sollen oder schon alleine Gruppen nehmen. Man wird auch bei der Bezahlung unterschiedlich eingestuft. Leute, die jahrelange pädagogische Erfahrung haben, bekommen mehr als jemand, der neu vom Studium kommt. Da wird differenziert. Insofern ist auch die Zeit, die man zur Einarbeitung braucht unterschiedlich. Man muss auch den pädagogischen und den inhaltlichen Teil trennen. Zum Thema NS muss man auch was wissen. Da gab es Niveauunterschiede. War auch mitunter kompliziert, wenn man zu viert eine Gruppe betreut.

Habt ihr beim Zusammenstellen der Teams für die einzelnen Workshops auf Teambuilding geachtet, wer mit wem gut kann und wie man einander gut ergänzt?

- Am Anfang schon. Aber am Schluss hatten wir schon so eine Knappheit beim Personal, sodass wir die Leute auch einfach einteilen mussten. Anders gings nicht. Es ist dir sicher aufgefallen, dass es ganz wenige Männer gab. Da haben wir auch versucht darauf zu achten. Das ist auch ein gewisses Problem bei dieser Arbeit, dass

fast nur Frauen. Es sind ja auch die Lehrerinnen in den Grundschulen fast nur Frauen. In diesen Berufen sind Männer Mangelware. Da hat man als Mann natürlich ganz gute Karten. Aber bewusst sind die Teams nicht zusammengestellt worden. Das richtete sich eher danach, wer wann Zeit hat.

Aber so etwas wie ein Briefing oder ein Handbuch gab es nicht für die neuen Leute?

- Nein, die laufen mal mit und machen das dann in Eigenregie.

Demnach gibt's auch keine Supervision und Evaluierung?

- Evaluierung gabs natürlich schon. Die hab ja ich gemacht.

Ja, aber bezogen auf das Personal meine ich.

- Naja es gibt eigentlich im Anschluss informelle Treffen, wo man bespricht wie es war. Es gibt auch eine Selbstevaluation, aber nicht so streng. Das ist auch vom Aufwand her nicht möglich. Supervision ist öfter mal angesprochen worden. Aber wenn der Arbeitgeber das nicht bezahlt. Wäre meiner Meinung nach eine wichtige Sache. Aber wenn der das nicht macht, dann gibt's auch keine. Für so eine Arbeit ist das schon schwach, wenn sich der Arbeitgeber nicht kümmert.

Weißt du, ob das gar nicht vorgesehen war, oder ob das nur nicht zustande gekommen ist?

- Nein, dafür wird einfach kein Geld ausgegeben. Aber da ist das Museum nicht hervorzuheben. Das sehe ich oft in diesem Bereich. Als Angestellter hat man in dem Bereich soziale Arbeit eigentlich immer Supervision. Aber da wir alle freiberuflich sind, gibt's das nicht.

Gab's irgendeine andere Form von „Qualitätsmanagement"? Also wie man die Leute laufend auf einem Stand hält, dass die verschiedenen Workshops miteinander vergleichbar sind, oder lief es so lange gut, wie es ihnen Spaß gemacht hat? Gab's Situationen, in denen man mit einem pädagogischen Mitarbeiter auch nicht mehr konnte? Oder wo die ausgelassen haben? Oder waren das einfach so tolle Leute, dass es eh immer funktioniert hat?

- Das Museum und dieses Programm funktioniert nur deshalb, weil die Leute gut miteinander können. Und das Team im Geschichtslabor ist gut zusammengestellt. Da gab es niemanden, mit dem ich nicht gerne zusammengearbeitet hätte. Es war mit allen angenehm. In diesem Chaos funktionierte es nur wegen des guten Teams.

Dafür hat‘s auch die richtige Größe, wenn doppelt so viele Menschen da wären, wäre es schon ganz anders?

- Ja, es ist aber trotzdem selten, dass sich so ein Team findet. Füreinander kurzfristig einspringen, das geht nur dort. Das ist alles informell, da gibt es keine Struktur. Man kann sich nur darauf verlassen, dass das auch untereinander funktioniert. Von der Leitung selbst wird da praktisch überhaupt nix gemacht. Das ist organisationstheoretisch ein Wahnsinn dort. Da findet überhaupt nichts statt. Auch in Sachen Transparenz: Wer wird wo eingeteilt, wer trifft Entscheidungen?

Wie siehts denn da aus, mit den unterschiedlichen Klassen? So etwas wie Rabauken, die die ganze Zeit nur randaliert hätten, gab es ja garnicht. Irgendwie hat man sie ja dann doch dazu bekommen, irgendwas zu leisten. Aber kann man da Kategorien einführen, von Schulen oder Gruppen, die mühsam waren?

- Ja das kann man sicher. In Berlin nimmst du einfach den Atlas in die Hand und schaust dir die Sozialverteilung und die Migrationsverteilung an. Wenn du weißt, woher die Schule kommt, dann kannst du schon ungefähr sagen, wies laufen wird. Die Kinder aus den bürgerlichen Stadtteilen sind natürlich ganz anders, als die aus Neukölln oder Wedding. Das war schon frappierend, wie genau man das vorhersagen konnte. In meiner ganzen Zeit gab‘s vielleicht zwei, drei Klassen, wo wirklich gar nichts ging. Komplettverweigerung. Oft hatten wir aber auch mit Klassen zu tun, wo das Niveau so schlecht war, dass man kaum etwas machen konnte. Es ist ein Problem, wenn das Kind mit 12, 13 nicht richtig lesen kann. Oder überhaupt nicht schreiben kann. Dann hast du ein Problem mit dieser Ausstellung und dem Konzept. Die Unterschiede sind da in Berlin riesengroß. Das merkt man.

Aber ihr habt die Arbeit im Museum als integrativ verstanden? Wolltet ihr die Leute in eine Richtung weiterbilden um ein gewisses Ziel zu erreichen, oder eher sie da abzuholen, wo sie sind, und sich da mit ihnen zu beschäftigen?

- Das zweite, genau, das muss man immer so machen. In einem Tag haben die meisten doch irgendwas mitgenommen. Und sei es nur ein Gedanke. Irgendwas, was ihr Weltbild einmal in Frage stellt, ein Moment. Wir haben einige Klassen auch noch einmal angeschrieben, um eine Evaluation zu machen und es ist schon so, dass eigentlich die meisten was mitgenommen haben und später mit Eltern und in der Schule darüber gesprochen haben. Einen ersten Anstoß können wir vielleicht dafür

geben. Das ist sicher ein Problem mit den älteren, in der Pubertät. Die müssen im Wesentlichen ihre Autoritätskonflikte austragen. Und es ist uncool, wenn man irgendwas wissen will. Die schneiden auch im Verhältnis relativ schlecht ab. Insofern ist die Zielgruppe schon auch fünfte bis sechste Klassen. Das zeigt sich auch nach der Auswertung. Für ältere braucht man ein anderes Konzept.

Und das zieht sich durch alle sozialen Gruppen und durch alle Bezirke mit diesen Altersunterschieden?

- Ja, das Alter ist ganz entscheidend. Ich habe ziemlich genaue Auswertungen gemacht. Es sind so ziemlich alle Parameter bei den älteren schlechter – unabhängig davon, wo sie herkommen. Insofern ist das auch ein Hinweis darauf, dass die Zielgruppe vollkommen richtig gewählt wurde.

Denkst du, dass man die älteren auf eine andere Weise besser ansprechen kann? Dass das Museum für die zu fad war oder zu kindisch, oder ist der Zugang für die ganz objektiv schwieriger?

- Ich denke, egal wo man in sozialer oder Bildungsarbeit tätig ist: mit Jugendlichen hat man viel mehr Schwierigkeiten als mit Kindern. Die haben ganz andere Interessen. Mit 14 interessierst du dich für Handys, Freunde und Freundinnen. Das muss man anders angehen. Ich denke, so Theatergeschichten kann man mit denen ganz gut machen, wo sie was tun. Der intellektuelle Zugang über Wissen funktioniert bei denen ganz ganz schwierig. Bei Gymnasiasten, die wir gar nicht hatten, ist das sicher noch was anderes, als bei Hauptschülern, die mehr oder weniger schon abgeschrieben sind. In der Hauptschule versammelt sich hier alles, was eigentlich später nie eine Möglichkeit haben wird. Wenn du mit 14 nicht schreiben kannst, kannst du‘s mit 18 auch nicht. Das ist einfach so. In Berlin gibt es schon das soziale Problem, dass die Hauptschulen ein Auffangbecken für alle, die es eigentlich nicht schaffen, sind. Das sieht man in der Arbeit dann auch.

Waren die Hauptschulen aber die Zielgruppe?

- Nein, eher die Grundschüler, fünfte und sechste Klasse.

Ahja, die Ausdifferenzierung ist ja erst danach.

- Genau, die gehen erst nach der sechsten. Und in der Hauptschule sammelt sich dann alles, was übrig bleibt.

Bei den Besuchern: gab es da irgendwelche Requirements oder Forderungen vorab, wie mussten die Lehrer ihre Gruppen vorbereiten, damit der Ablauf des Workshops vereinfacht wird?

- Wir wollten, bzw. gingen davon aus, dass die Schüler voraussetzungslos daherkommen. Einige Lehrer haben das im Unterricht vorab schon besprochen, aber es gab da von uns keine Vorgabe. Manche Lehrer waren auch besorgt, weil ihre Schüler noch gar nichts wussten. Wir haben gleich gesagt, dass das nichts macht. Es ist eigentlich hier voraussetzungslos. Für viele Lehrer ist das aber auch ein Stress: Die stehen dann ja auf dem Prüfstand. Verhalten sich die Kinder richtig, benehmen sie sich blöd?

Echt? Ich wäre davon ausgegangen, dass sich die Lehrer darüber freuen, einen Tag nicht in der Schule stehen zu müssen.

- Das schon. Aber bei so einem Thema, das so moralisch aufgeladen ist. Benehmen sich meine Kinder richtig? Das fällt auf die Lehrer zurück, ihre Angst ist schon begründet. Selbst wenn wir das garnicht bewerten. Bei so einem Thema ist das aber so. Stell dir vor, Lehrer gehen mit Schülern ins KZ und die machen dann dort nur Unsinn, dann hat man auch das Problem.

Ja, wobei, wie Matthias Heyl auf der Tagung erzählt hat, dass der DDR-Lehrer Filz, wo Lehrer die Pädagogen im KZ bitten, jetzt dort das Schockerlebnis zu vermitteln, damit die Pflicht erledigt ist und wir wieder gehen können, das spricht doch dafür, dass die Lehrer das ganze Thema lieber anderen Leuten überantworten. Oder habt ihr eine andere Art von Lehrern? Von wegen Engagement und persönlichem Umgang mit dem Thema oder Verständnis für den Auftrag von so einem Projekt?

- Natürlich gibt es schon eine Selektion bei den Lehrern, die zu uns kommen. Das sind nur die, für die das Thema wirklich wichtig ist und die was anderes mit ihren Schülern machen wollen, also die engagierten. Aber die engagierten Lehrer sind auch die, die unter Druck stehen. Das hast du auch bei uns gesehen. Nicht so ein krasses Beispiel, aber man hat schon gemerkt, dass bei dem Thema irgendwelche Kinder herumblödeln oder blöd lachen. Da gab es schon Fingerzeig-Aussagen von Lehrern in der Runde.

Was die Kinder dürfen und was sie nicht dürfen. Natürlich lastet da Druck auf den Lehrerinnen. Die wollen das in Anspruch nehmen, fragen uns auch oft, ob das noch weitergeht. Für die Schulen ist das schon eine gute Sache. Dennoch bist du als Lehrer bei so einem Thema immer unter Druck.

Kannst du mir kurz erklären, wie das in diesem Alter im Lehrplan vorgesehen ist? Ist das Bundesländersache?

- Die Schulgeschichten sind in Deutschland immer Ländersache. Im Lehrplan ist es in der Grundschule noch gar nicht vorgesehen, die meisten machen es dann aber doch irgendwie in der sechsten. Ansatzweise. Aber eigentlich kommt es erst später. Wenn sie zu so einem Termin wie uns kommen, haben eigentlich alle Lehrer im Vorfeld schon mit ihren Kindern darüber gesprochen. Aber es ist im Moment eine große Diskussion, ob das als Thema schon in der Grundschule eingeführt werden soll. Für das Projekt selbst war es überhaupt nicht wichtig, ob die Klassen schon vorbereitet kamen. Das hatte keine große Auswirkung.

Hat man das am Output messen können, ob die Gruppen sich im Vorfeld schon damit beschäftigt haben?

- Das Wissen hat schon eine Rolle gespielt. Manche wussten mehr als andere. Die Manifestation von Wissen beim erstellen eines Plakats war schon ablesbar. Das hängt aber wirklich im Wesentlichen davon ab, welche Schulen in Berlin das sind. Es gibt wirklich manche Schulen, die sind von der Zusammensetzung der Schüler her viel besser. Das ist entscheidender als die Vorbereitung.

Habt ihr die Tagung in irgendeiner Form verschriftlichen können?

- Ich weiß nichts davon. Zeitungsberichte gab es bestimmt. Im Museum hab ich nichts dazu gesehen.

Die Zusammenstellung der Vortragenden war ja ganz dankbar für mich.

- Die Vorträge sind wahrscheinlich aufgenommen worden. Aus den Kleingruppen ist sicher nichts dokumentiert worden.

Hat sich aus dem Projekt/aus den Workshops eine Kooperation mit andern Institutionen oder Schulen ergeben, die nicht konzipiert war, sondern aus der Aktivität entstanden ist?

- Mit dem jüdischen Museum gab es eine Art Kooperation, wo zweitägige Workshops angeboten wurden. Ein Tag dort, ein Tag bei uns.

Kam das durch die Überschneidung beim Personal zustande?

- Nicht nur, schon im Vorfeld durch gegenseitige Besuche. Die Überschneidung gab‘s erst später. Das Museum ist der Hauptkooperationspartner. Mit einzelnen Schulen gab‘s weitergehende Kooperationen. Manche Lehrer kamen ganz oft mit verschiedenen Gruppen. Für den zweiten Teil des Geschichtslabors möchten wir Lehrer in die Arbeitsgruppe aufnehmen.

Was wird aus der Idee mit der Wanderausstellung?

- Kultursponsoring, andere Räume, Wanderausstellung ist alles möglich. Im Augenblick wird sie gerade abgebaut.

Jetzt kommt Teil 2 – Deutsch-deutsche Geschichte?

- Im September vielleicht. Aber die Ausstellung ist schon weg, weil die Räume gebraucht werden.

Fotos aus dem Geschichtslabor:

Der Ausstellungsbereich mit Comiclaufstrecken und Objektvitrinen

Eine der Forschungsbuchen mit Plantafel und Arbeitsflächen

Das Depot, wo Objekte in die Hand genommen werden durften

Literaturverzeichnis:

ABRAM, Ido: Erziehung und humane Orientierung. In: ABRAM, Ido; HEYL, Matthias (Hrsg.): Thema Holocaust: ein Buch für die Schule. Hamburg: Rowohlt, 1996.

ADORNO, Theodor W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1969.

ASSMANN, Aleida; FREVERT, Ute: Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Zum Umgang mit deutschen Vergangenheiten seit 1945. Stuttgart: DVA, 1999.

ASSMANN, Aleida: Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München: C.H. Beck, 2007.

ASSMANN, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: ASSMANN, Jan; HÖLSCHER, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1988. S. 9-19.

BAUER, Yehuda: On Holocaust Education. Vortrag anlässlich der Konferenz „Holocaust-Era Assets" der ITF in Prag, 29. Juni 2009.

BRUMLIK, Micha: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag, 1995.

BRUMLIK, Micha: Erziehung nach „Auschwitz" und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In: FECHLER, Bernd; KÖßLER, Gottfried; LIEBERZ-GROß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim: Juventa Verlag, 2001. S. 47-58.

BRUMLIK, Micha: Vortrag anlässlich des Fachsymposiums „NS und Holocaust – Ein Thema für Kinder?" Berlin, 14. November 2008.

CHRIST, Michaela: Vortrag aus der Reihe „Geh Denken": Warum normale Menschen morden. Täter und Täterinnen im Nationalsozialismus. Wien, 14. Mai 2008.

DECKERT-PEACEMAN, Heike: Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002.

DECKERT-PEACEMAN, Heike: Vortrag anlässlich des Fachsymposiums „NS und Holocaust – Ein Thema für Kinder?" Berlin, 14. November 2008.

FRANK, Anne: Tagebuch. Fassung von Otto H. FRANK und Mirjam PRESSLER. 16. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer, 2006.

GARNITSCHNIG, Ines: Wessen Opas Geschichte? Familiäre Tradierungen und Bezüge zur Shoah in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 300-324.

GEORGI, Viola B.: Migrantenjugendliche und NS-Geschichte. In: KIESEL, Doron: Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. Frankfurt/Main: Haag und Herchen, 1997. S. 90-108.

GEORGI, Viola B.: „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“. Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. In: GEORGI, Viola B.; OHLIGER, Rainer: Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Migrationsgesellschaft. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 2009. S. 90-108.

HERGÉ: Tim und Struppi im Lande der Sowjets. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Carlsen, 1989.

HEUVEL, Eric: De Ontdekking. Haarlem: Big Balloon BV, 2003.

HEYL, Matthias: Jews are no metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland. In: SCHREIER, Helmut; HEYL, Matthias (Hrsg.): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei…“. Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Krämer, 1995. S. 27-62

HEYL, Matthias: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer, 1997.

HEYL, Matthias: Erziehung nach Auschwitz. Interview mit Yvonne VON ZEIDLER NORI, ARTE, 2005. Transkript unter: http://www.arte.tv/de/Holocaust/750016,CmC=753926.html (abgerufen am 9.11.2009)

HEYL, Matthias: Vortrag anlässlich des Fachsymposiums „NS und Holocaust – Ein Thema für Kinder?“ Berlin, 14. November 2008.

HEYL, Matthias: Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 23-53.

HILMAR, Till: Abschied vom Erinnerungsort. Studienfahrten als Form der Auseinandersetzung mit NS und Holocaust. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 75-93.

KERR, Judith: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Aus d. Engl. übertr. von Annemarie BÖLL. Ravensburg: 1978

KNIGGE, Volkhard: Gedenkstätten und Museen. In: KNIGGE, Volkhard; FREI, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völermord. München: Beck, 2002a. S. 423-440.

KNIGGE, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendiger [sic!] Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: KNIGGE, Volkhard; FREI, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völermord. München: Beck, 2002b. S. 423-440.

KNOCH, Habbo: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: Hamburger Edition, 2001.

KOPP, Matthias: Aus Comics lernen. Graphic Novels zu Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 32. Wien: Studien-Verlag, 2010. S. 57-61.

KORDON Klaus: Der Erste Frühling. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1994

KORFF, Gottfried; ROTH, Martin: Einleitung. In: KORFF, Gottfried; ROTH, Martin (Hrsg.): Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik, Frankfurt-New York, 1990, S. 9-40.

LAPID, Yariv; ANGERER, Christian; ECKER, Maria: „Was hat es mit mir zu tun“. Zum neuen Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen. Wien: BM.I, Abt. IV/7, 2010.

LUTZ, Thomas: Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch. Dissertation an der Technischen Universität Berlin: 2009.

MEISSEL, Lukas: Verbrechen ohne VerbrecherInnen? Thematisierung von NS-TäterInnen in der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 236-251.

MESSERSCHMIDT, Astrid: Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 277-299.

MUTTENTHALER, Roswitha; WONISCH, Regina: Grammatiken des Ausstellens. Kulturwissenschaftliche Analysemethoden musealer Repräsentationen. In: LUTTER, Christina; MUSNER, Lutz: Kulturstudien in Österreich. Wien: Erhard Löcker GesmbH, 2003.

MUTTENTHALER, Roswitha: Das Objekt. Unveröffentlichter Aufsatz aus dem Seminar „Ausstellungen analysieren“, 2008a.

MUTTENTHALER, Roswitha: Der Raum & der Körper. Unveröffentlichter Aufsatz aus dem Seminar „Ausstellungen analysieren“, 2008b.

MUTTENTHALER, Roswitha. Die AutorInnenschaft. Unveröffentlichter Aufsatz aus dem Seminar „Ausstellungen analysieren“, 2008c.

MUTTENTHALER, Roswitha: Das Narrativ & die Differenz/Vielfalt. Unveröffentlichter Aufsatz aus dem Seminar „Ausstellungen analysieren“, 2008d.

NEDO, Kito: Orte des Erinnerns Berlin. art. Das Kunstmagazin. 7. Oktober 2008. http://www.art-magazin.de/szene/11101/orte_des_erinnerns_berlin (abgerufen am 10. November 2010)

OFFE, Sabine: Ausstellungen, Einstellungen, Entstellungen. Jüdische Museen in Deutschland und Österreich. Berlin: Philo, 2000.

PATEL, Kiran Klaus: Die Vernichtung der europäischen Juden als Thema der Geschichtswissenschaft und einer Ausstellung des DHM. Das Denkmal im Bayerischen Viertel. Ankündigungstext der Lehrveranstaltung an der Humboldt Universität zu Berlin im Wintersemester 2001/2. http://www.dhm.de/ausstellungen/holocaust/univeranstaltung/pg/orte/denkmal.htm (abgerufen am 10. November 2010)

PERZ, Bertrand: Österreich. In: KNIGGE, Volkhard; FREI, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München: Beck, 2002. S. 150-162.

SCHREIER, Helmut: Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz. In: SCHREIER, Helmut; HEYL, Matthias (Hrsg.): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei…". Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Krämer, 1995

SPIEGELMAN, Art: The Complete Maus. A Survivor's Tale. My Father Bleeds History & And Here My Troubles Began. New York: Pantheon Books, 1996

STERNFELD, Nora: Strukturen analysieren, Räume öffnen, Position beziehen. Geschichtsvermittlung mit Lehrlingen in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 325-345.

WELZER, Harald; MOLLER, Sabine; TSCHUGGNALL, Karoline: „Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt: Fischer, 2002

WELZER, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt: Fischer, 2005

WENNINGER, Florian: Die Wohnung des Rottenführers D. Über Opferfokus und Täterabsenz in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit. In: HILMAR, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin-Verlag, 2010. S. 54-74.

Internet-Ressourcen und weitere Quellen:

[AFS] Anne Frank Stichting. De Zoektocht. Docentenhandleiding. [Anm.: LehrerInnenhandbuch zur *Graphic Novel* „Die Suche"] Amsterdam: 2007.

[F-FS] Ankündigungsfolder zum Fachsymposium „NS und Holocaust – Ein Thema für Kinder?" http://geschichtslabor.de/pdfs/fachsymposium.pdf (abgerufen am 14.4.2011)

[GL-de] Website des Geschichtslabor-Projekts: www.geschichtslabor.de (abgerufen am 15.4.2011)

[GN-I] Verlagsübergreifende Website zum Thema *Graphic Novels*, die von den fünf Comicverlagen avant-verlag, Carlsen Comics, Edition 52, Edition Moderne und Reprodukt betrieben wird. www.graphic-novel.info (abgerufen am 15.4.2011)

[ITF1] Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust. http://www.holocausttaskforce.org/about-the-itf/stockholm-declaration.html?lang=de (abgerufen am 15.6.2010)

[ITF2] Guidelines for Teaching. http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html (abgerufen am 15.6.2010)

[LP-G] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule. Geschichte. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag: 2004. Online veröffentlicht unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_gesch_1_6.pdf (abgerufen am 15.6.2011)

[MESCHNIG] Telefoninterview mit einem Mitarbeiter des Jugendmuseums Schöneberg im Projekt Geschichtslabor 1933-1945: Alexander Meschnig, geführt von Matthias Kopp am 30. Jänner 2009.

[ODE] Webdokument zum Flächendenkmal „Orte des Erinnerns im Bayerischen Viertel" der Bezirksverwaltung. http://www.berlin.de/ba-tempelhof-schoeneberg/derbezirk/wissenswertes/orte_des_erinnerns.html (abgerufen am 14.7.2011)

[SBB] Bevökerungsstatistik Berlins von Statistik Berlin Brandenburg http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/BasisZeitreiheGrafik/Bas-Einbuergerungen_Auslaender.asp?Ptyp=300&Sageb=12005&creg=BBB&anzwer=4 (abgerufen am 15.6.2011)

[Stalingrad] Spielfilm. Joseph VILSMAIER. Deutschland, 1993.

[The Matrix] Spielfilm. Andy WACHOWSKI, Larry WACHOWSKI. USA, 1999.

[VTG] Website des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4558/e4560/e5166/e4905/index_ger.html (abgerufen am 15.4.2011)

[WsGN] Faltblatt „Was sind Graphic Novels? – Eine kurze Einführung“ http://download.reprodukt.com/graphic-novel.info/WassindGNs_V5_web.pdf, verlinkt von www.graphic-novel.info (abgerufen am 15.4.2011)

[ZF] Webdokument „Zahlen und Fakten“ zur Bevölkerungsstatistik im Bezirk Tempelhof-Schöneberg http://www.berlin.de/ba-tempelhof-schoeneberg/derbezirk/statistik/index.html (abgerufen am 15.6.2011)

Zitate aus der Ausstellung:

Comics und ihre Bildunterschriften:

[C] x/y (x=Kapitel, y=Bildnummer)

Informationsblätter zu einzelnen Ausstellungsbildern:

[I] x/y (x=Kapitel, y=Bildnummer)

Objekte und ihre Beschriftungen:

[O] x/y (x=Kapitel, y=Objektnummer)

Forschungsbuchten:

[F] x/y (x=Kapitel, y=Referenznummer)

Bildnachweis:

- Die schematische Darstellung auf Seite 34 (*Gesellschaft des Holocaust*) beruht auf einer Grafik aus HEYL, 1995: 53.
- Die Fotos auf Seite 96 wurden am 4.12.2008 von Matthias Kopp aufgenommen.

Abstract:

Die Arbeit untersucht den theoretischen Hintergrund, die Gestaltung und die Wirkung des Vermittlungsprojekts Geschichtslabor 1933-1945, das von ca. 2007 bis 2008 im Jugendmuseum Schöneberg in Berlin angeboten wurde. Dazu wird die Geschichte der Vermittlung von Holocaust und Nationalsozialismus in Deutschland (besonders *Erziehung nach Auschwitz* und *Holocaust Education*) besprochen. Die Projektspezifischen Aspekte der sehr jungen TeilnehmerInnen und der tragenden Medien (Comics und historische Objekte) werden theoretisch besprochen. Die vielen verschiedenen herangezogenen Quellen und der Mechanismus der Ent- und Rekontextualisierung werden beleuchtet. Die in der Ausstellung angelegten narrativen Strukturen werden im Hinblick auf Spuren von AutorInnenschaft und erzählerischen Gehalt untersucht. Im Anschluss wird der Einsatz der Materialien in der konkreten Vermittlungsarbeit anhand exemplarischer Eindrücke von begleiteten Workshops diskutiert und das Gesamtprojekt in der zeitgenössischen Vermittlungslandschaft verortet.

Lebenslauf Matthias Kopp:

1984	geboren in Wien
2002	Matura
2002	Beginn des Studiums der Politikwissenschaft
2005-06	Gedenkdienst im Anne Frank Haus, Amsterdam
2007-10	Geschäftsführer Verein GEDENKDIENST
seit 2010	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsprojekt „mauthausen seminar“ an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften