

**Lernen aus der
Geschichte**

LaG - Magazin

Geschichtslernen in
heterogenen Gruppen

11/2011

07. Dezember 2011

GEFÖRDERT VON:

evz
STIFTUNG
ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

Zur Diskussion

Heterogenität und Inklusion – Herausforderungen für historisches Lernen.....	5
Wie fordert Geschichtslernen in heterogenen Gruppen die Lehrenden und Lernenden heraus?.....	10
Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.....	14
Integration durch Partizipation am Erinnerungsdiskurs? Stadtteilmütter auf den Spuren der nationalsozialistischen Geschichte.....	18
Inklusion an Gedenkstätten? Menschen mit Lernschwierigkeiten in der historisch-politischen Bildung.....	21
Wie das Format den Inhalt und der Inhalt das Format prägt. Erfahrungen bei der Konzeptionierung des Online-Handbuches Inklusion-als-Menschenrecht.de.....	25

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Handreichungen zum interkulturellen Geschichtslernen und zur Multiperspektivität.....	29
Katalog „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit“.....	30

Empfehlung Web

Online-Portale zu Migration, Flucht und Zwangswanderungen im 20. Jahrhundert.....	33
Fortbildungsangebot der GEW zu Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen.....	35

Bildungsträger

Historisch-politische Bildung bei der deutsch-polnischen Jugendbegegnung Fair Life.....	37
---	----

Förderprogramm

Förderprogramm „Geschichte(n) in Vielfalt“.....	39
---	----

Podcast

Wie kann Inklusion gelingen?.....	41
-----------------------------------	----

Empfehlung Fachdidaktik

Andreas Berg: Lernen in heterogenen Gruppen.....	42
--	----

Neu eingetroffen

Avraham Milgram/Robert Rozett: Der Holocaust. FAQs – Häufiggestellte Fragen.....	44
Aufklärung statt Bewältigung. Tondokumente zur Berichterstattung von Axel Eggebrecht über den ersten Auschwitz-Prozess.....	46

Liebe Leserinnen und Leser,

wir begrüßen Sie zur letzten Ausgabe des LaG-Magazins in diesem Jahr.

Als Redaktion eines Magazins zum historischen Lernen nehmen wir üblicherweise zu tagesaktuellen Fragen nicht Stellung.

Die Morde und Ereignisse im Zusammenhang mit der rechtsterroristischen Gruppierung „Nationalsozialistischer Untergrund“ (NSU) erfordern allerdings aus unserer Sicht eine Positionierung.

An erster Stelle gilt unser Mitgefühl denen, die um die Ermordeten trauern sowie denen, die durch diese neonationalsozialistische Gruppe verletzt wurden. Unsere Solidarität gilt den Angehörigen und allen, die durch Neonazis und Rechtsextreme bedroht und diffamiert werden.

Trotz vollmundiger Bekundungen seitens der politisch Verantwortlichen wurde die Bekämpfung des Rechtsextremismus bei weitem nicht so energisch betrieben wie es notwendig gewesen wäre und ist. Stattdessen wurden zivilgesellschaftliche Projekte gegen Rechts einem Generalverdacht ausgesetzt und über das Instrument von umstrittenen Extremismustheorien beurteilt, die sie fälschlich in den Ruch von Verfassungsfeindlichkeit bringen.

Gleichzeitig ist mit Sorge zu betrachten, dass die Bundeszentrale für politische Bildung einschneidende Kürzungen in ihrem Etat hinnehmen muss, während in den Bundesländern die Landesämter für Verfassungsschutz vermehrt Aufgaben der politischen Bildung übernehmen sollen. Nicht erst angesichts des jetzt bekannt gewordenen Versagens des Verfassungsschutzes erscheint es absurd, wenn diese Behörde eine präventive und qualifizierte pädagogische Arbeit gegen Rechtsextremismus leisten soll.

Rechtsextremismus und seine ideologischen Bestandteile wie Rassismus, Antisemitismus und Homophobie sind auch ein Problem der Mitte der Gesellschaft; sie existieren nicht nur in den Köpfen bekennender Rechtsextremer. Deren Bekämpfung durch Bildung, Aufklärung, partizipative Projekte u.a. ist die Aufgabe einer pluralen Zivilgesellschaft, die auf eine entsprechende finanzielle Förderung und Verstetigung dieser Arbeit angewiesen ist.

Das vorliegende Magazin hat das Geschichtslernen in heterogenen Gruppen zum Thema. Damit wird eigentlich eine Selbstverständlichkeit behandelt, da Lerngruppen sich schon immer aus Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernniveaus, sozialen Hintergründen und Migra-

tionshintergründen zusammensetzen. Die Anerkennung von Heterogenität in der Gesellschaft und in Bildungs- und Lernprozessen ist also eine Anpassung an eine immer schon vorhandene Wirklichkeit und die daraus resultierende Inklusionspädagogik kann das Lernen – ausreichende ökonomische Mittel vorausgesetzt – individualisieren und demokratisieren.

Birgit Wenzel thematisiert in ihrem Aufsatz was Heterogenität und Inklusion ausmacht. Darüber hinaus formuliert sie Maßstäbe für ein inklusives Geschichtslernen im Unterricht.

Ayşe Almila Akca beschreibt die Herausforderungen von Heterogenität an Lehrende und Lernende. Im Mittelpunkt ihrer Betrachtung stehen Hinweise für notwendige Prozesse der Selbstreflexion von Lehrkräften.

Die Erfahrungen bei der Konzeption und Erstellung des Online-Handbuches „Inklusion als Menschenrecht“ reflektiert Meike Günther in ihrem Beitrag.

Ebenfalls praxisorientiert beschäftigt sich Uta George mit einem Projekt an der Gedenkstätte Hadamar. Dort wurde ein inklusives Konzept für Menschen mit Lernschwie-

rigkeiten entwickelt, um NS-Gedenkstätten für diese Gruppe zu öffnen.

Der Schwerpunkt des Beitrags von Franziska Ehricht und Ingolf Seidel liegt auf dem Resümee von Projekttagen und der Arbeit mit jungen Erwachsenen in der historisch-politischen Bildung. Sie konstatieren u.a. ein anhaltendes Fehlen von multiperspektivisch ausgerichteten Lehrmaterialien.

Jutta Weduwen stellt das Projekt der „Neuköllner Stadtteilmütter“ vor. Sie skizziert die Herausforderungen und Chancen des zivilgesellschaftlichen Projekts.

Vielen Dank an die externen Autorinnen und Autoren, die für dieses Magazin Aufsätze verfasst haben.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 21. Januar 2012. Der Themenschwerpunkt wird in den Chancen und Aufgaben liegen, die ein „Wandel der Erinnerung- und in der Geschichtskultur“ mit sich bringt,

Ihre LaG-Redaktion.

Heterogenität und Inklusion – Herausforderungen für historisches Lernen

Von Prof. Dr. Birgit Wenzel

Heterogenität: Was macht sie aus?

Dass (Geschichts-)Unterricht heute nicht bedeuten kann, dass 30 und mehr Lernende zum gleichen Zeitpunkt bzw. im gleichen Zeitraum mit gleichen Voraussetzungen und Interessen im Gleichschritt, mit den gleichen Inhalten, Medien und Methoden mit gleichen Ergebnissen und Erfolgen unterrichtet werden (können), muss nicht mehr betont oder nachgewiesen werden. Gleiches gilt für außerschulisches Lernen.

Auch wenn Heterogenität, z.B. je nach Region und Schulart, unterschiedlich ausfallen mag, so spielen in der Regel Unterschiede, bedingt durch Geschlecht, kulturelle, soziale und religiöse Hintergründe, durch Begabung, Förderschwerpunkte usw. eine Rolle. Die Vielfalt der Identitäten und der zugrundeliegenden Prägungen bedeuten auch, dass die Begegnung mit der Geschichte, nicht auf völlige Unvoreingenommenheit, auch nicht bei Kindern und Jugendlichen, trifft. Vielmehr haben Familie, Freundeskreise, Erfahrungen und das weite Spektrum der Geschichtskultur bereits für Vorwissen, vor allem aber für Vorlieben, Haltungen und Einstellungen, Wertmaßstäbe, Abwehrmechanismen, Vorurteile u.v.m. gesorgt.

Auch bei Kindern, die mit vergleichbarem Background z.B. in den Geschichtsunterricht kommen, wird es Unterschiede in den

persönlichen Interessen, im Wissen, in der Ausprägung des Geschichtsbewusstseins und der fachspezifischen Kompetenzen (wie Analyse- oder Urteilskompetenz), in der Fähigkeit, historisch zu denken und Gelerntes zu narrativieren, in der Selbstorganisation und –steuerung der eigenen Lernprozesse, in der Kommunikationsfähigkeit geben, die eben jede/n verschieden sein lassen.

Anders gesagt, sehen sich Lehrende vor der Aufgabe, Lernarrangements für das Fach Geschichte zu konzipieren, und zwar für motivierte und interessierte wie auch für demotivierte und desinteressierte Jugendliche, für ruhige, lebhaft und störend ausagierende Kinder, für atheistisch, christlich, muslimisch, jüdisch oder anders religiös orientierte Mädchen und Jungen, die in ihrer emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung unterschiedlich fortgeschritten sind, für Lernende ohne und mit verschiedenen Förderschwerpunkten, mit Eltern aus Deutschland, anderen europäischen, aber auch afrikanischen, asiatischen, nord- oder südamerikanischen Ländern, aber sicherlich mit vielfältigsten Perspektiven. Diese ca. 30 Individuen sind für (Unterrichts-)Themen zu interessieren oder mindestens aufzuschließen, bei denen sie Wissen konstruieren, aber auch Einstellungen und Werturteile entwickeln sollten zu Themen wie z.B. Nationalsozialismus und Holocaust, Demokratie und Diktaturen, DDR- und BRD-Geschichte, zu Gegenständen der Alltags-, Global- und Geschlechtergeschichte, zu Längsschnitten über Krieg und Frieden

und zu nicht zuletzt zu fachübergreifenden, an gegenwärtigen Schlüsselproblemen orientierten Themenzusammenhängen – und das kompetenzorientiert.

Die Atemlosigkeit, die sich bei diesen (alles andere als vollständigen) Aufzählungen einstellt, ist beabsichtigt und verweist auf die Vielfalt nicht nur der Voraussetzungen in den Klassenzimmern oder anderen Lernzusammenhängen, sondern auch die Anforderungen an die Unterrichtenden, die ihrerseits eine vielfältig ausgeprägte Persönlichkeit in den Prozess einbringen.

Der Blick auf die Heterogenität soll nun keineswegs erschrecken oder zur Resignation führen, auch wenn deutlich wird, dass es schwerlich möglich wird, jeder und jedem optimal gerecht zu werden. Nein, dieser Blick kann, ja muss die Vielfalt in Lehr- und Lernprozessen als Bereicherung deuten. Einer homogenen Schülerschaft, die es bei genauerer Betrachtung noch nie gab, nachzutruern, würde bedeuten der Resignation das Wort zu reden.

Zu einem erfolgreichen Lehrhandeln gehören vielmehr die zeitweise Individualisierung des Lernens (weil jede/r anders ist) sowie binnendifferenzierende Maßnahmen (weil viele Individuen Unterschiedliches brauchen).

Individualisierung im Geschichtslernen meint Maßnahmen zur Entfaltung der Individualität des Einzelnen in der Aneignung

von und in der Auseinandersetzung mit der Geschichte sowie die Förderung der individuellen Kompetenzen.

Differenzieren im Geschichtslernen meint (unterrichtliche) Maßnahmen zur Anpassung der historischen Lernangebote und der Leistungsforderungen an (Schüler-)Gruppen bzw. Individuen.

Für das Gelingen von Lehr- Lernsituationen benötigen die Lehrenden eine Haltung, die Respekt und Vertrauen den Einzelnen gegenüber deutlich macht und die das Zutrauen in individuelle Stärken und positive Leistungserwartungen ausdrückt.

Daneben werden, um die Mannigfaltigkeit von Gruppen zu nutzen, auch gemeinsame, auf Kommunikation, Interaktion und auf gemeinschaftlichen Handlungen basierende Prozesse wichtig, zu denen Auseinandersetzung und Widerstreit, Aushandeln und Kooperation sowie gegenseitige Unterstützung gehören.

Im Klassenraum, am außerschulischen Lernort, kann und muss gerade zu historischen und politischen Themen und Problemen das individuelle Lernen möglich sein, aber auch der Austausch darüber. Das gemeinsame Praktizieren und Reflektieren spiegelt gesellschaftliche Prozesse und bereitet darauf vor.

Was bedeutet Inklusion?

Eine zusätzliche Herausforderung zur vielleicht schon gewohnten Vielfalt stellt die

Berücksichtigung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006 dar. Seit März 2009 stellen die Vorgaben dieser Konvention laut Beschluss der Bundesregierung verbindliches Recht dar. Diese Vorgaben bedeuten für den Lernort Schule die so bezeichnete Inklusion. Inklusion versteht alle Schülerinnen und Schüler als unterschiedlich und als Menschen mit besonderen Bedürfnissen, auf die Pädagogik, Schule und Unterricht reagieren müssen. Hiermit steht die gesamte Klasse im Fokus und nicht mehr die Maßnahme für einzelne behinderte Schülerinnen und Schüler. So gesehen bedeutet Inklusion eine konsequente Beachtung der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen, ohne jemanden daraus auszuschließen. Im Blick auf behinderte Kinder wird nicht das Kind in eine passende Institution eingegliedert, sondern Ausstattung und Lernumgebung in der Regelklasse werden so angepasst, dass alle Kinder die notwendige individuelle Unterstützung erhalten. Somit sollen Kinder mit allen Förderschwerpunkten, also z.B. „Lernen“, „Sehen“, „Hören“, „Sprache“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Geistige Entwicklung“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ inkludiert werden.

Anforderungen an inklusives Geschichtslernen (im Rahmen von Unterricht)

Wenn im Folgenden Hinweise auf ein inklusives Geschichtslernen aufgezeigt werden, dann gelten diese nicht etwa nur oder ge-

sondert für Lernende mit Behinderungen. Auch die Berücksichtigung der Gesamtheit der Heterogenität von Lerngruppen erfordert solche Entscheidungen und Maßnahmen.

Dabei liegt die besondere Herausforderung des Geschichtslernens vor allem darin, dass Lernende hier mit „Fremdheit“ in mehrfacher Hinsicht umgehen müssen; sie haben es mit Alterität in Hinsicht auf die Zeit wie auch auf den Ort, den Raum, zu tun. Das ergibt neue Berührungspunkte, wie sie im Leben und im Alltag häufig nicht vorkommen.

1. Zielgruppenbeteiligung suchen

Inklusiver Geschichtsunterricht sollte nicht nur für, sondern mit den Zielgruppen gestaltet werden.

Wenn Geschichtsunterricht der Orientierung in der Zeit dienen soll, so müssen Lernende auch Experten und Expertinnen ihrer individuellen Orientierungsbedürfnisse werden, ihre eigenen Fragen und Interessen entwickeln und einbringen.

2. Anschaulichkeit und Handlungsorientierung als Grundprinzipien beachten

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht besonders viel Anschauungsmaterial sowie aktive Handlungsmöglichkeiten, um Vorstellungen von der Geschichte zu entwickeln und Begegnungen zwischen der Geschichte und ihren Menschen und dem lernenden Subjekt zu ermöglichen.

Dazu gehören möglichst konkrete und sinnliche Erfahrungen, die für alle Lernenden hilfreich sind, wenn es darum geht, neues Wissen zu erwerben und es zu integrieren.

Unterrichtsstoff sollte zunächst sprichwörtlich in den optischen (Verwendung von Bildmaterial!) und dann auch in den Erfahrungshorizont gelangen.

3. Selbstständiges Narrativieren und Erzählen von Geschichte ermöglichen
Inklusiver Geschichtsunterricht braucht unmittelbare Gelegenheiten für das Erzählen von Geschichte und das Versprachlichen von Gedanken durch die Lernenden.

Nur mit eigenständigen narrativen Deutungen können Lernende zum Ausdruck bringen, was sie über Geschichte wissen und denken und wie sie das Gelernte für sich und ihre Gegenwart verarbeiten, denn erst mit einer Versprachlichung wird Sinnbildung nachhaltig betrieben. Dabei kann und soll es im inklusiven Geschichtsunterricht nicht um ein bestimmtes und schon gar nicht für alle gleiches Quantum an abrufbarem Wissen gehen, wohl aber um Deutung und Sinnbildung.

Geschichtsbewusstsein durch Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge berücksichtigen
Auch und besonders inklusiver Geschichtsunterricht verhilft Lernenden zu einer Orientierung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, will Sinnbildung initiieren und damit das Geschichtsbewusstsein der Lernenden fördern.

Fragen können dabei hilfreich sein. Wie ist es zu heutigen Bedingungen und Problemen gekommen? Warum feiern wir bestimmte Anlässe? Wie sind Zusammenhänge aus dem Umfeld, der Region, zu verstehen? Auch das

Anknüpfen an grundlegende Erfahrungen, die Lernende mitbringen, ist für historisches Lernen bedeutsam; hierzu zählen z.B. Erlebnisse und Erfahrungen von Macht und Ohnmacht, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Erfolg und Misserfolg, Benachteiligung oder Teilnahme, Glück und Unglück ...

5. Medien und Materialien bewusst auswählen

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht eine gezielte Auswahl von Medien, die helfen, Lernprobleme zu mindern.

Hierzu gehören z.B. ein Zeitstrahl, überschaubares Kartenmaterial, sachlich korrektes Bildmaterial, verständliche Darstellungstexte und Quellen, erzählende Geschichten und Biographien.

6. Wechselnde und den individuellen Belangen angepasste Sozial- und Lernformen auswählen

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht den individuellen Bedingungen angepasste Sozialformen, die individualisierende und kooperative Lernformen berücksichtigen, aber auch strukturierende Instruktionsphasen integrieren.

7. Methoden und Lehr- und Lernwege bevorzugen, die Individualisierung und Binnendifferenzierung besonders fördern und den Unterricht öffnen (Projekte, Wochenplanarbeit, Stationenlernen und Co)

Inklusiver Geschichtsunterricht sollte Lehr- und Lernformen bevorzugen, die den individuellen Rhythmus, die Eigenaktivität und

Eigenverantwortlichkeit der Lernenden unterstützen und herausfordern.

8. Auf alters- und entwicklungsangemessenes Material achten
Inklusiver Geschichtsunterricht benötigt Material, das Geschichte in einer den Lernenden und ihren individuellen Möglichkeiten angepassten Komplexität und Sprache behandelt.

Fazit

Die Anforderungen machen deutlich: Als Einzelkämpfer/in unterwegs zu sein, bedeutet zu verschleifen, hier sollten vielmehr gegenseitige Stärkung und Unterstützung, der Aufbau von Netzwerken, auch mit außerschulischen Partner/innen, aber auch Fort- und Weiterbildung angeboten und genutzt werden.

Die realen Bedingung in Lehr- und Lernsituationen sind zur Zeit und angesichts knapper Kassen, auf die von Verantwortlichen gern verwiesen wird, alles andere als angemessen. Hier müssen neue Ressourcen (Personal, Ausbildung, Räume, Organisationsformen ...) fließen!

In der Praxis wird es vor allem darauf ankommen, Heterogenität nicht als Stör- sondern als Normalfall anzusehen, die Unterschiede zu nutzen, Defizitansätze zu überwinden und die Gemeinsamkeiten zu stärken.

Dieser Aufsatz ist in ähnlicher und erweiterter Form im Onlinehandbuch Inklusion als Menschenrecht nachzulesen und basiert auf dem Beitrag:

Birgit Wenzel: Heterogenität und Inklusion - Binnendifferenzierung und Individualisierung
In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (im Druck), erscheint 2011.

Über die Autorin

Prof. Dr. Birgit Wenzel ist Gastprofessorin für Fachdidaktik Geschichte an der Technischen Universität Berlin. Als Monographie ist zuletzt von ihr erschienen: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Wochenschau-Verlag (2010)

Literatur

Wie fordert Geschichtslernen in heterogenen Gruppen die Lehrenden und Lernenden heraus?

Von Ayşe Almıla Akca

Heterogene Gesellschaft heißt, dass die Bewohner und Bewohnerinnen des Landes unterschiedliche historische Bezüge und Deutungen haben. In der Schule treten diese konzentriert auf. Schüler, Schülerinnen und auch Lehrkräfte sehen ganz genau, dass Andere verschiedene Ereignisse erinnern, unterschiedlichen Orten und Zeiten historischen Sinn verleihen sowie dass andere Interpretationen derselben Ereignisse und derselben Entwicklungen möglich und sinnstiftend sind. Dabei mögen sie sich keineswegs nur auf eine andere nationale oder ethnische Geschichte beziehen, ihre Narrative sind auch sozial, politisch oder religiös eingerahmt. Die historischen Sinnbildungsprozesse in der Gesellschaft verlaufen somit nicht synchron. Dagegen tritt einem in der Schule ein kanonisiertes Geschichtsverständnis einer deutschen Geschichte entgegen, die sich auf die Geschichte der deutschen Ethnie konzentriert. Das ist kein Wunder, schließlich ist die Vorstellung einer homogenen deutschen Nation auch weiterhin überall präsent. So betrifft das Thema Geschichtslernen in heterogenen Gruppen gleich mehrere Ebenen: Warum sind vielfältige historische Erzählungen überhaupt für das Geschichtslernen in der Schule relevant? Wessen Geschichten und welche Deutungen werden berücksichtigt, akzeptiert und reflektiert und wessen nicht? Was heißt dies für das Gemeinwesen? Und was

bedeutet diese Situation für den Lernalltag und die historische Sinnbildung der Schülerschaft? Es schließt nicht zuletzt die Frage an, wie Geschichtslehrkräfte eigentlich mit heterogenen Geschichtsbezügen ihrer Schülerschaft umgehen.

Historisches Lernen und gesellschaftlicher Ein- und Ausschluss

Die Relevanz der vielfältigen historischen Erzählungen ergibt sich für die Schule schon allein deshalb, weil der Geschichtsunterricht zu den sinnstiftenden Fächern gehört und eine gesellschaftsintegrative Funktion hat. Hier werden mittels einer gemeinsamen Geschichte Zugehörigkeiten und Ausschlüsse produziert. Wessen Geschichten und Deutungen nicht vorkommen, der gehört auch nicht zum Gemeinwesen dazu. Dabei ist Vereinheitlichung der Geschichtsbezüge keineswegs Ziel des Unterrichts, sondern der reflektierte Umgang mit Geschichte, mit welcher auch immer.

In sozialen Milieus werden bestimmte Geschichtsbezüge und Historiographien kultiviert, die zur Ausbildung ihrer kollektiven Community-Identitäten gehören. Jugendliche entwickeln zunächst in diesem Nahbereich (Familie, Nachbarschaft, soziales Milieu) ihre Bezüge zur Geschichte: biographische Erlebnisse werden in die dort gepflegten Geschichtsdeutungen eingewoben, durch Erinnerungsorte und -tage gedenkt man bestimmter Ereignisse und schon von Kindesbeinen an wird die Zugehörigkeit zu einem bestimmten geschichtskulturellen

Milieu ausgebildet. Die historischen Bezüge der Eltern- und Großelterngenerationen tragen zur Entwicklung ihrer eigenen geschichtskulturellen Identifikation bei, dabei sind sie natürlich nicht mit diesen identisch. Jugendliche allgemein aktualisieren die Vergangenheit sehr stark und neigen zudem zum Moralisieren. Geschichte spielt für die Identitätsbildung eine nicht zu unterschätzende Rolle, selbst wenn sie nur plakativ ist. Nur um einige Beispiele zu nennen, die in der bisherigen Identitäts-Forschung immer wieder herausgestrichen worden sind: Unter alevitischen Jugendlichen kann das Gedenken an das Massaker von Sivas eine wichtige Schlüsselrolle im Verständnis der alevitischen Identität einnehmen. Das Gedenken an die Vertreibung vieler Palästinenser im israelischen Unabhängigkeitskrieg oder an die Intifada I und II ist unter palästinensischen Jugendlichen weitverbreitet. Serbischsprachige Jugendliche können teilweise ganz dezidiert die Zugehörigkeit des Kosovo zu Serbien nachweisen und damit die Legitimität eines unabhängigen Kosovo ablehnen. Die rassistischen Attacken von Rostock, Mölln, Solingen u.w. spielen für die zweite, dritte und auch vierte Generation von Kindern von Einwanderern mitunter eine Schlüsselrolle im Verständnis ihrer gesellschaftlichen Stellung. Schule ist normalerweise der Ort, an dem die Schüler und Schülerinnen ihre bisher entwickelte historische Sinnbildung reflektieren lernen. Doch sie erleben dann im Unterricht, dass das, was sie selbst bewegt, häufig nicht-vertieft, nicht-berücksichtigt, nicht-reflektiert

und nicht-anerkannt wird. Denn die Inhalte des Geschichtsunterrichts sind im engen Rahmen nationalstaatlicher Geschichtspolitik positioniert. Auch ist es höchst selten, dass für die deutsche Geschichte relevante Themen wie die Entstehung des Nationskonzepts, der Demokratiebewegungen oder des Rassismus abstrahiert werden und so Anknüpfungspunkte auch für andere Geschichten geboten werden. Selbst der Blick auf die deutsche Geschichte ist eingengt: Kolonialismus, Migrationsgeschichte, Emanzipation, Rassismus nach 1945 oder Arbeitergeschichte kommen kaum vor. So fristen die nicht-anerkannten Geschichten ihr Dasein in Subsystemen und werden dort kultiviert. Die Lehrpläne wie auch die prüfungsrelevanten Themen sind bis heute nicht auf die heterogene Gesellschaft ausgerichtet. Und so bietet auch der Großteil der Schulbücher trotz aller gutgemeinten Veränderungen in den letzten Jahren keine ausreichenden Materialien, um damit arbeiten zu können. Die zahlreichen Zusatzmaterialien dagegen bleiben häufig der Multikulti-Romantik verhaftet, die darauf angelegt ist, Vielfalt zu ertragen und zu akzeptieren. Aber zu historischen Reflexionsprozessen tragen sie kaum bei. In den Fortbildungsangeboten indes ist kaum Sensibilität für die Herausforderungen an den Geschichtsunterricht angesichts heterogener Klassen zu spüren.

Folgen für das historische Lernen

Wo, wenn nicht im Geschichtsunterricht sollen denn Schüler und Schülerinnen historische Kompetenz erwerben? Bei dieser

Ausgangslage kann auch die lebensweltliche Relevanz von Geschichte im Geschichtsunterricht schwerlich aufrechterhalten werden. An den Lehrkräften liegt es daher, Strategien des Umgangs mit den vielfältigen Geschichten ihrer Schülerschaft zu entwickeln und anhand der in die Schule mitgebrachten Beispiele historisches Lernen einzuüben. Denn wenn in den Klassen die Schüler und Schülerinnen teilweise hoch ideologisierte Kämpfe um die richtige Interpretation historischer Ereignisse und Entwicklungen ausfechten, brauchen sie die Orientierungshilfe des Geschichtslehrers. Gerade konfliktrichtige Themen, selbst aus der europäischen Nachbarschaft wie z.B. Kosovo/Serbien, Mazedonien/Griechenland, Palästina/Israel, im Libanon, in der Türkei, in Polen u.w., werden von Schülern und Schülerinnen immer wieder aktualisiert. Um kompetent eingreifen zu können, brauchen Lehrkräfte vertiefte Kenntnisse über die Geschichtsbezüge ihrer Schülerschaft. Doch sie sind darin nicht aus- und fortgebildet und nicht jeder Lehrer und nicht jede Lehrerin beschäftigt sich intensiv mit der Migrationsgeschichte, mit Kosovo-Narrativen, mit der Geschichte der Türkei, mit den Lebensbedingungen in der SU oder mit dem libanesischen Bürgerkrieg. Bestenfalls sind ihnen diese Themen aus Zeitungen und Fernsehen bekannt oder über persönliche Kontakte. Teilweise mögen sie sich eine eigene Meinung dazu gebildet haben. Aber es fehlt ihnen meist an ausreichender Sachkenntnis über die diskursiven Traditionen, in denen sich bestimmte Deutungen und Argumente bewegen. Die vorhandenen Ma-

terialien schaffen auch kaum Abhilfe. Was machen beispielsweise Lehrkräfte, wenn ihre Schüler und Schülerinnen den Völkermord an Armeniern im Osmanischen Reich leugnen? Die allermeisten Lehrkräfte sind mit dieser Situation zunächst überfordert. Wenn sie die Vorfälle nicht einfach ignorieren (was am häufigsten passiert), dann behelfen sie sich so, dass sie sich informieren, um in der Sache aufklärerisch wirken zu können. Dabei tapen sie häufig in die Falle, mit Daten, Fakten, Quellen und Interpretationen zu argumentieren, womit sie sich auf eine Seite einer Deutungstradition schlagen. Sie verkennen somit sowohl den Gegenwartsbezug des Themas als auch die historiographische Brisanz, die darin steckt. Im genannten Beispiel bringt es überhaupt nichts, Fakten vorzubringen und die Schüler von der Wirklichkeit des Völkermordes zu überzeugen. Schließlich steckt hinter der Leugnung eine staatliche Geschichtspolitik. Statt auf Leugnung oder Bejahung zu beharren oder Verständnis durch Empathie hervorrufen zu wollen, wäre es daher wichtiger, historische Kompetenz zu entwickeln: Indem gesellschaftliche und politische Entwicklungen, die zu Völkermorden führen können, intensiv erarbeitet werden; indem Nation-Building-Prozesse historisiert werden; und indem die Bedingungen der Geschichtspolitik verdeutlicht werden. So ein Weg kann möglicherweise eher einen Reflexionsprozess über die Leugnung des Völkermordes in Gang setzen als alle Gegenfakten und Gegenargumente zusammen.

Interessanterweise gibt es auch Lehrkräfte für Geschichte, die für die eigene Geschichte soziale, politische, wirtschaftliche u.w. Entwicklungen im Zusammenhang sehen, genau diese Reflexion für andere Geschichten aber nicht haben. Da werden die Fragen anderer Geschichtsräume plötzlich essentialisiert! Man stelle sich vor, es werde versucht, die deutsche Geschichte anhand einer überhistorisch verstandenen deutschen Mentalität zu erklären oder man zöge lediglich die Bibel heran, um die Geschichte der Reformation darzulegen. Aber niemand wundert sich, wenn bei der Behandlung der muslimischen Geschichte Koranverse bemüht werden, anstatt auch auf die sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen der jeweiligen Zeit zu schauen. Teilweise delegieren Lehrkräfte bestimmte Themen an ihre Schüler, denen sie aufgrund ihrer persönlichen Situation mehr Kompetenz zuschreiben. Meist tappen sie dabei voll in die Kulturalisierungsfalle. Wie oft mussten ca. 14jährige Schüler und Schülerinnen schon über die Entstehung der islamischen Religion berichten, nur weil sie selbst muslimisch sind?

So neigen manche Lehrkräfte notgedrungen dazu, die Geschichtsbezüge ihrer Schülerschaft lieber zu ignorieren, als irrelevant oder gar als falsch abzutun, anstatt sich mit ihrer historischen Kompetenz auch diesen nicht lehrplan- und auch nicht prüfungsrelevanten Themen zu widmen. Dadurch vergibt man Chancen, lebensweltbezogen anhand von Schülern und Schülerinnen selbst aufbrachten Themen Historisie-

rung, Multiperspektivität und Politisierung der Geschichte einzuüben und diese Mechanismen zu reflektieren. Dabei fehlt es den Lehrkräften an Ressourcen jeglicher Art, um den Spagat zu schaffen, sowohl die traditionell kanonisierten Unterrichtsinhalte zu vermitteln als auch die von der Schülerschaft mitgebrachten Deutungen historisch kompetent aufzunehmen. Es bleibt zu hoffen, dass Konzepte wie interkulturelles Geschichtslernen oder konkrete multiperspektivische Arbeitsmodelle breiteren Rückhalt in der Gesellschaft finden. So bleibt der Weg offen, schulisches Geschichtslernen insgesamt mehr auf die Entwicklung kompetenten historischen Denkens auszurichten.

Über die Autorin

Ayşe Almıla Akca ist Islamwissenschaftlerin und hat sich im Rahmen des Transferprojekts 1001 Idee am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung intensiv mit Historischem Lernen in der Schule und Erinnerungskultur beschäftigt. Sie ist Doktorandin an der FU Berlin (Institut für Islamwissenschaft) und forscht zum Thema „Religiöses Wissen in Koranschulen in Deutschland“.

Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

Von Franziska Ehrich und Ingolf Seidel

In einer Einwanderungsgesellschaft begegnen sich Menschen mit sehr verschiedenen Erfahrungen, Narrativen und Geschichtsbildern. Im zwanzigsten Jahrhundert ereigneten sich zahlreiche wichtige historische Ereignisse und in Deutschland leben viele Menschen, die oder deren Familien diese Ereignisse aus den unterschiedlichsten Perspektiven erlebt haben. Letztlich haben alle diese Ereignisse das Deutschland, das Europa und die Welt geformt, in der wir heute leben. Wichtig für das historisch-politische Lernen ist, dass in der Einwanderungsgesellschaft Deutschlands Menschen zusammenleben, für die oder für deren Familien einzelne dieser Ereignisse von zentraler Bedeutung waren, die diese Ereignisse aus sehr verschiedenen Perspektiven erlebten oder für die sie sehr unterschiedliche Konsequenzen hatten. Was für die einen den Weg in die Freiheit und Unabhängigkeit bedeutete, konnte für andere Flucht, Vertreibung und Verlust der Heimat bedeuten. Wo die einen als Täter Verbrechen gegen die Menschlichkeit begingen, wurden andere Opfer.

In einer historisch-politischen Bildungsarbeit, die einen Beitrag dazu leisten möchte, die Welt in der wir leben besser zu verstehen, muss diesen Themen mit ihren verschiedenen Narrativen Raum gegeben werden. Ein Geschichtslernen, das einen verengten Blick auf die jeweiligen Nationalstaatsgeschichten richtet, erfüllt seine Aufgabe nicht, jun-

ge Menschen bei ihrer Orientierung in der globalisierten Welt zu unterstützen. Das soll nicht bedeuten, dass bisherige zentrale Themen plötzlich an Bedeutung verlieren sollen. So hat die Epoche des Nationalsozialismus bleibend und zu Recht einen zentralen Stellenwert für die Geschichtstradierung in Deutschland. Aber auch auf diese Geschichte gibt es zahlreiche Perspektiven, die über die Perspektive deutscher Täter, Mitläufer, Zuschauer, Widerstandskämpfer oder Opfer hinausgehen. Diese müssen bei der Vermittlung der Geschichte Berücksichtigung finden.

Der Berliner Verein Miphgasch/Begegnung e. V. führte in den vergangenen Jahren Seminare zum Nationalsozialismus durch, in denen einige Perspektiverweiterungen vorgenommen wurden. Anhand von Archivmaterial wurde die Rassenideologie des Nationalsozialismus vertiefend behandelt, indem neben dem rassistischen Antisemitismus auch der Frage nachgegangen wurde, welche Auswirkungen diese Ideologie auf weitere Personengruppen hatte. So erfuhren die Jugendlichen von der Zwangssterilisation der Rheinlandkinder, befassten sich mit der Biografie eines Schwarzen, der in Sachsenhausen ermordet wurde oder mit den Auswirkungen der Rassenideologie auf den Heiratswunsch eines deutsch-türkischen Paares. Darüber hinaus erfuhren sie, dass nicht nur die Juden in Deutschland und Europa, sondern beispielsweise auch jene in Tunesien, von den deutschen Nationalsozialisten verfolgt wurden. Gleich-

zeitig lernten sie Personen mit türkischem, arabischem und jugoslawischem Hintergrund kennen, die sich für verfolgte Juden einsetzten. Auch wurde in den Seminaren darüber gesprochen, welche Auswirkungen der Zweite Weltkrieg auf Staaten außerhalb Europas hatte. Schließlich hatten die Jugendlichen immer auch die Möglichkeit, einem jüdischen Überlebenden des Nationalsozialismus zu begegnen, seine Überlebensgeschichte anzuhören und ihn dazu zu befragen.

Hauptzielgruppe der Seminare waren Berliner Jugendliche der Klassenstufen 9 und 10, die größtenteils einen Hauptschulabschluss oder einen mittleren Schulabschluss anstrebten. Viele der Jugendlichen stammten aus Familien mit Migrationsgeschichte; aus Ländern wie der Türkei, dem Libanon, Polen, Russland, Bosnien, Serbien oder auch Angola. In der Regel lebten sie zugleich in ökonomisch prekären Lebenslagen. In den Seminarbewertungen brachte die Mehrheit der Jugendlichen Interesse am Thema zum Ausdruck und bekundete Empathie mit dem Zeitzeugen und seinen Erfahrungen. Einige Jugendliche bekundeten offen ihre Unwilligkeit, sich mit dem Themenkomplex näher zu beschäftigen, wobei dies mehrheitlich mit einem allgemeinen Desinteresse an historischen oder politischen Themen einherging. In einzelnen Fällen kam es jedoch auch zu antisemitischen Äußerungen beim schriftlichen Feedback, die teils einen Bezug zu rechtsextremistischen Einstellungen vermuten lassen, sich in anderen Fällen auf den

Nahostkonflikt beziehen.

In dem Projekt „Vielfalt der Erinnerung – Chancen für die Zukunft“, welches durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ gefördert wurde, trafen sich Muslimas und Muslime palästinensischer Herkunft aus der Berliner Moscheegemeinde „Haus der Weisheit“ mit Jüdinnen und Juden des Vereins „Jung und Jüdisch“. Die Grundkonzeption des Projekts war darauf ausgerichtet, sich als Minderheiten mit den eigenen Geschichten im Verhältnis zur Einwanderungsgesellschaft auseinanderzusetzen. Die Teilnehmenden waren in der Mehrzahl junge Erwachsene. Von Anfang an war das Gesprächsklima durch ein hohes Maß an gegenseitigem Respekt geprägt. Die Teilnehmenden entdeckten anfangs vor allem religiöse Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam. Darüber ergaben sich Gespräche und Vertrautheiten. Sicherlich war die gegenseitige Anerkennung der jeweils anderen als Gesprächspartner auf Augenhöhe eine wesentliche Grundlage für den Erfolg des Projekts. So konnten auch schwierige Themen wie der Nahostkonflikt zwar emotional, aber ohne gegenseitige Schuldzuschreibungen diskutiert werden. Weiterhin maßgebend war dabei, dass jenseits der persönlichen und identitären Bezüge zu Israel oder zu einem erhofften palästinensischen Staat, die Beteiligten ihren Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik verorteten. Die Themen Nakba und Holocaust spielten zu unterschiedlichen Phasen des Projekts eine Rolle, waren allerdings

nicht die einzigen wichtigen Themen der gemeinsamen Auseinandersetzung. Außerdem wurde von den Teilnehmenden in den Gesprächen auf falsche Parallelisierungen beider Ereignisse verzichtet. Bei den muslimisch geprägten Teilnehmer/innen bestand ohne Frage ein empathisches Verhältnis zur Verfolgungsgeschichte von Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus. Nicht unwesentlich dürfte zudem sein, dass die jüdischen Teilnehmer/innen zum Teil selber aus eingewanderten Familien der GUS-Staaten bestanden, deren Migrationsgeschichte häufig prägend war. In der früheren Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten ist zudem auch für Jüdinnen und Juden ein anderes Geschichtsnarrativ prägend. Häufig hat sich die Großelterngeneration nicht ausschließlich als Verfolgte des Nationalsozialismus gesehen, sondern zugleich als Befreier.

Für die muslimischen Teilnehmenden war es – obwohl bereits eine große Offenheit auf ihrer Seite bestand - wichtig im persönlichen Gespräch zu erfahren, wie belastend es für Jüdinnen und Juden in Deutschland sein kann, immer wieder für die Politik der wechselnden israelischen Regierungen haftbar gemacht zu werden. Die jüdischen Teilnehmenden wiederum erfuhren durch die Begegnungen, wie tief greifend Diskriminierungen sein können, die beispielsweise Muslimas mit Kopftuch bei der Jobsuche erfahren. In den Projektverlauf fiel die sogenannte Sarrazin-Debatte. Gemeinsam war allen Beteiligten die Betroffenheit und die

Empörung über die unhaltbaren Thesen des ehemaligen Berliner Finanzsenators. Die sich daraus entwickelnde Debatte machte aber auch deutlich, wie sehr tagesaktuelle Ereignisse den Verlauf eines Projektes bestimmen, das sich der Auseinandersetzung mit der Geschichte verschrieben hat. Durch die Dominanz des gesellschaftlichen Diskurses rückte die Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Geschichtsnarrativen über mehrere Treffen in den Hintergrund. Der Effekt war durchaus zwiespältig. Zwischen den Teilnehmenden gab es einen weitgehenden Konsens über die Ablehnung von Sarrazins Thesen. Gleichzeitig machte es die nachvollziehbare Empörung für eine Zeitspanne unmöglich sich mit den eigenen Themen zu beschäftigen, da das Gefühl zweier Minderheiten dominant war, durch einen Mehrheitsdiskurs bestimmt zu werden.

Die Erfahrungen aus beiden hier vorgestellten Beispielen machen deutlich, dass in Deutschland ein gesellschaftliches Klima gegenseitiger Anerkennung, das zunächst einmal die geleisteten Integrationserfolge in den Mittelpunkt rückt, noch fehlt. Auch fehlt es in vielen gesellschaftlichen Diskursen an einem Klima der Solidarität mit Menschen in ökonomisch prekären Lebenslagen. Damit einher gehend existiert eine dauerhafte und strukturelle Chancenungleichheit bei der Bildungsbeteiligung. Die Feedbacks vieler Jugendlicher zu den NS-Seminaren zeigten, dass eine Wertschätzung ihrer Person, eine Anerkennung ihrer Fähigkeiten und ein für sie erkennbares Engagement, ih-

nen etwas nahebringen zu wollen, ihre Aufgeschlossenheit und Motivation deutlich zu steigern vermag. Ein erster Schritt auf der Seite von Pädagog/innen und Lehrkräften wäre, wenn Bildung als ein Prozess begriffen würde, der ein gegenseitiges Lernen auf vielerlei Ebenen beinhaltet.

Für das historische Lernen im schulischen und außerschulischen Kontext existieren bisher nur wenige Materialien, die der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Geschichtsnarrativen gerecht werden und die Lehrkräfte zur Unterrichtsplanung mit Hinblick auf heterogene Lerngruppen anregen. Miphgasch/Begegnung entwickelt zur Zeit im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Modellprojekts didaktische Materialien zum historischen Lernen in der Einwanderungsgesellschaft unter dem Titel „Gemeinsam Geschichte schreiben“. Mit diesem Projekt soll ein weiterer Schritt zum Schließen der benannten Lücke gegangen werden.

Über die Autorin

Franziska Ehrlich ist seit 1998 als freie Bildungsreferentin in der interkulturellen historisch-politischen Bildungsarbeit tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Projektkonzeption, pädagogische Tätigkeit und Materialentwicklung zu Nationalsozialismus, Antisemitismus, Rassismus, zu jüdischer Geschichte sowie zur Beziehungsgeschichte zwischen Judentum, Christentum und Islam.

Über den Autor

Ingolf Seidel, Dipl.-Sozialpädagoge, Koordinator des bildungspolitischen Netzwerkes „Task Force: Education on Antisemitism“ im Berliner Büro des „American Jewish Committee“, verantwortlicher Redakteur bei „Lernen aus der Geschichte“, Mitarbeit beim Verein Miphgasch/Begegnung. Themenschwerpunkte: Historischer und aktueller Antisemitismus, Nahostkonflikt, Erinnerungs- und Gedenkkulturen, Seminare zu Nationalsozialismus und Interviews mit Zeitzeugen

Integration durch Partizipation am Erinnerungsdiskurs? Stadtteilmütter auf den Spuren der nationalsozialistischen Geschichte

Von Jutta Weduwen

Ich möchte mit drei Thesen beginnen:

Einwanderer werden viel häufiger von einer Beteiligung an der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ausgeschlossen, als sie selbst unwillig sind, daran zu partizipieren

Antisemitismus kann unter (muslimischen) Einwanderern zwar andere Ausdrucksformen finden, unterscheidet sich hinsichtlich der Stereotype, der Gefährlichkeit und Intensität nicht von dem der herkunftsdeutschen Gesellschaft.

Die Frage, ob die Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Geschichte der Integration von Eingewanderten dient, ist unternahmlich und letztendlich unerheblich.

Diesen Thesen liegen keine umfassenden empirischen Untersuchungen zugrunde, sondern mehrjährige Beobachtungen aus Bildungsprogrammen mit eingewanderten Frauen aus sozialen Brennpunkten Berlins.

Seit 2006 kooperiert Aktion Sühnezeichen Friedensdienste mit Stadtteilmüttern in dem gemeinsamen Projekt: „Stadtteilmütter auf den Spuren der nationalsozialistischen Geschichte“. Stadtteilmütter sind Frauen mit Migrationshintergrund, die in sozialen Brennpunkten leben und ausgebildet werden, Familien in ihrer Muttersprachen zu

Erziehungsfragen zu beraten. Inzwischen haben über hundert Stadtteilmütter aus den Berliner Stadtteilen Neukölln, Kreuzberg, Charlottenburg und Steglitz sowie aus Köln an den Seminarreihen teilgenommen.

Die Seminarreihen wurden von den Neuköllner Stadtteilmüttern selbst initiiert. Sie wollten mehr über ein Thema – den Nationalsozialismus – wissen, von dem sie immer wieder spürten, dass es auch in der Gegenwart eine große gesellschaftliche Bedeutung hat. Darüber hinaus wollten sie ihren Kindern Antworten geben können, die mit vielen Fragen von Gedenkstättenbesuchen oder aus dem Geschichtsunterricht nach Hause kamen.

Eine Seminarreihe umfasst zehn Termine und eine Wochenendfahrt. Wir treffen Zeitzeugen und Zeitzeuginnen sowie ihre Nachkommen, besuchen Gedenkstätten und setzen uns mit Hilfe von filmischen und schriftlichen Materialien mit verschiedenen historischen Aspekten und Perspektiven auseinander. Während des Seminars erzählen die Teilnehmerinnen sich auch ihre jeweiligen eigenen Migrationsbiografien. Denn auch die Geschichten der eingewanderten Frauen gehören zur deutschen Geschichte dazu.

Das Besondere an diesen Bildungsprogrammen ist die dialogische Herangehensweise. Es geht nicht nur darum, Wissen über die Geschichte der Aufnahmegesellschaft bzw. ihre Gegenwartsbedeutung zu vermitteln, sondern darum, selbst von den Teilneh-

merinnen zu lernen und den Ansatz der Multiperspektivität pädagogisch umzusetzen. Wir haben erfahren, welche Assoziationen die Beschäftigung mit der Shoah bei Frauen auslösen können, die selber traumatische Erlebnisse durch Bürgerkriege oder Flucht haben, ohne dass sie diese geschichtlichen Ereignisse gleich setzen. Wir haben erlebt, wie sehr die Frauen um die Anerkennung ihrer eigenen Geschichten in der deutschen Öffentlichkeit ringen. Und wir haben immer wieder gehört, wie wenig besonders muslimischen Migrantinnen in der deutschen Gesellschaft zugetraut wird.

Wenn die Stadtteilmütter Herkunftsdeutschen von ihrer Teilnahme an der Seminarreihe erzählen, stoßen sie häufig auf Verblüffung oder auch Ablehnung. Ihnen wird nicht zugetraut, dass sie sich für die deutsche Geschichte interessieren, auch wenn klar ist, dass Deutschland ihr Lebensmittelpunkt ist und auch bleiben wird. Eher wird vermutet, dass sie als Musliminnen zu antisemitisch seien, um sich empathisch mit der Verfolgung und Vernichtung der Juden zu beschäftigen. Oder dass ihre Männer ihnen eine Teilnahme an dem Seminar untersagen. Es kommt aber auch zu offener Ablehnung, etwa wenn ihnen gesagt wird, sie sollten sich um ihre eigene Geschichte kümmern. Gemeint ist damit immer die Geschichte des Herkunftslandes, unabhängig davon, welcher Nation oder Gesellschaft sich die Frauen zugehörig fühlen. In diesem Sinne findet im öffentlichen Alltagsdiskurs über Geschichte häufig ein Ausschluss von

Migrant/innen statt bzw. wird fortlaufend eine Trennlinie gezogen zwischen Herkunftsdeutschen und Migrant/innen, zwischen ihrer und unserer Geschichte.

Wir werden häufig gefragt, ob der Antisemitismus unter muslimischen Migrant/innen nicht besonders stark ausgeprägt sei. In unserer Seminararbeit sind wir teilweise mit antisemitischen Stereotypen bei den Teilnehmerinnen konfrontiert worden, besonders dann, wenn die Situation in Israel bzw. den palästinensischen Gebieten sich gewaltvoll zuspitzte und sich Diskussionen über die Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus mit dem Verhalten des israelischen Militärs unzulässig überlagerten. Diese Diskussionen waren sehr emotional, kontrovers und blieben häufig jenseits eines Konsenses. Antisemitismus ist unserer Erfahrung nach unter Einwanderern vorhanden, teilweise speisen sich die Argumente aus spezifischen Quellen, etwa aus Medien der Herkunftsländer bzw. Foren der Einwanderungscommunities. Dennoch haben wir keine antisemitischen Äußerungen gehört, die wir nicht aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft kennen. Die öffentliche Fokussierung auf einen spezifischen ‚muslimischen‘ Antisemitismus darf nicht die stetige bzw. Umfragen zufolge wachsende Gefahr der Judenfeindschaft unter Herkunftsdeutschen aus dem Blick verlieren.

Partizipation durch Bildung?

Dienen unsere Bildungsprogramme der Integration? Der Begriff der Integration ist

durch den inflationären Gebrauch inhaltsleer geworden, politisch wird er häufig als Anpassung genutzt oder verstanden. Die Frage, ob die Beteiligung am Erinnerungsdiskurs einer Integration (oder Inklusion) dient, ist zu einseitig. Sie suggeriert auch, dass man eine Beteiligung ablehnen könnte, wenn sie nicht der Integration diene.

Wir haben die Initiative der Stadtteilmütter als starken Wunsch nach Partizipation verstanden; einem Wunsch, die Aufnahmegesellschaft, in der die Vergangenheit gegenwärtig ist, besser zu verstehen und an deren Debatten teilnehmen zu können. Dabei wurden einfache Wahrnehmungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen aber immer wieder auf den Prüfstand gestellt bzw. durch andere Perspektiven erweitert. Frauen, die selbst Bürgerkriegserfahrungen haben, ziehen Parallelen zwischen ihren Traumata und dem Holocaust und diskutieren über die Singularität des Holocaust; die Distanzierung von Kindern von Nazitätern gegenüber ihren Vätern wurde als Verrat an der Familie wahrgenommen, Projektionen auf den Nahostkonflikt fanden immer wieder auf höchst emotionale Weise statt. Diese anderen Perspektiven sind aber nicht ‚typisch migrantisch‘, sondern finden dann Ausdruck, wenn vielfältige Meinungen im Raum sind. Diese anderen Perspektiven waren immer Anlass, sich in der Diskussion auszuprobieren, die Meinungen der anderen zu hören und daran zu wachsen.

Was mich, im Kontext der Frage der Partizipation, besonders bewegt und umgetrieben

hat, war der Umstand, dass die intensive Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Geschichte bei vielen Teilnehmerinnen Ängste auslöste. Alle haben in unterschiedlicher Form Erfahrungen mit Rassismus gemacht und so drängte sich oft die Fragen auf: könnte uns das auch passieren? Wollen wir in einer Gesellschaft leben, die diese Gräueltaten hervorgebracht hat? Sind wir hier sicher?

Dies ist ein Dilemma, das sich nicht ausräumen lässt, solange es diese Formen der rassistischen Ausgrenzung gibt. Die Lösung ist nicht, von Rassismus besonders betroffene Gruppen von der Beschäftigung mit der schmerzhaften Geschichte auszuschließen. Es geht dann eher darum, in der Auseinandersetzung sensibel für Ängste und Unsicherheiten zu sein, ein Gespür für die heutige Gesellschaft mit ihren Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu entwickeln und zu vermitteln und sich gemeinsam gegen Rassismus und für einen gleichberechtigten (erinnerungspolitischen) Dialog zu engagieren.

Über die Autorin

Jutta Weduwen, 47 Jahre, lebt mit ihrer Familie in Berlin-Kreuzberg. Stellvertretende Geschäftsführerin von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Vielfalt, Antisemitismus, Israel.

Inklusion an Gedenkstätten? Menschen mit Lernschwierigkeiten in der historisch-politischen Bildung

Von Uta George

1. Die Anfänge

In der Vergangenheit waren Menschen mit Lernschwierigkeiten (= Menschen mit geistigen Behinderungen) nicht als Zielgruppe der historisch-politischen Bildung vorgesehen. Dies betraf auch Gedenkstätten. Besonders bei Gedenkstätten, die an die Opfer von NS-Euthanasie-Verbrechen erinnerten, war eine solche Lücke problematisch. Schließlich machten Menschen mit (geistigen) Behinderungen, psychischen Erkrankungen, sowie als sozial unangepasst geltende Personen in diesem Zusammenhang einen Großteil der Opfergruppen aus. Faktisch waren ihregleichen von dem Besuch einer Euthanasie-Gedenkstätte ausgeschlossen, da sie kein Angebot vorfanden.

In der Gedenkstätte Hadamar erarbeiteten Pädagoginnen und Menschen mit Lernschwierigkeiten zwischen 2003 und 2008 ein Konzept, um NS-Gedenkstätten für diese Zielgruppe zu öffnen. Maßgeblich beteiligt waren der Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.

Hauptthesen zu Beginn der Arbeit waren: Menschen mit Lernschwierigkeiten betrachten die Euthanasie-Verbrechen als Teil ihrer eigenen Geschichte. Sie empfinden eine besondere Nähe zu den Opfern.

Eine Gedenkstätte, die an die NS-Euthanasie-Verbrechen erinnert, kann sich Menschen, die heute als behindert oder psychisch krank gelten nicht verschließen. Es handelt sich im sozialen Sinn um Angehörige der Opfergruppe.

In der Gedenkstätten- aber auch sozialpädagogischen Fachwelt stieß die Absicht, eine Gedenkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu öffnen, zunächst auf Skepsis und Abwehr. Angeblich sei diese Zielgruppe von dem Thema emotional und kognitiv überfordert.

2. Die Zusammenarbeit

2003 führten die beiden Vereine den ersten gemeinsamen Workshop durch. Das Team bestand aus Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten. Die Teilnehmenden waren Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Unterstützungspersonen. Der Workshop wurde in Leichter Sprache durchgeführt, das bedeutet u.a. keine Fremdwörter oder Anglizismen zu verwenden, ebenso keine Schachtelsätze und keine Metaphern. Vor allem allerdings beinhaltete der Workshop eine Begegnung auf Augenhöhe, etwas, das in unserer Gesellschaft nicht selbstverständlich ist. Deshalb waren insbesondere die Teamerinnen und Teamer ohne Behinderung aufgefordert, ihre eigenen Vorurteile zu reflektieren. Das Ergebnis dieses ersten Workshops lautete, keinen Ort und kein Thema auszulassen, das auch andere Gruppen sehen bzw. hören.

Das Konzept sollte bewusst mit der neu-

en Zielgruppe gemeinsam entwickelt werden. In der Regel wurde – heute löst sich dies zunehmend auf – über Menschen mit Lernschwierigkeiten gesprochen, nicht mit ihnen. Da es zudem keine Ansätze gab, die als Vorbild hätten gelten können, war es Pionierarbeit. Menschen mit Lernschwierigkeiten entschieden dabei maßgeblich über Inhalte und Form des neuen Angebotes. Im Rahmen dieser Erarbeitung bildete sich die Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die Euthanasie-Verbrechen ab. Gleichzeitig förderte die Zusammenarbeit der beiden Vereine den Gedanken von Inklusion.

Grundlage aller künftigen Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten waren die im ersten Workshop gewonnenen Erfahrungen. Die kommenden Workshops waren offen, die Gruppen setzten sich deshalb immer unterschiedlich zusammen. Das Team nutzte auch die folgenden Workshops zur Weiterentwicklung des Konzeptes, so erarbeiteten Team und Gruppe einen Katalog in Leichter Sprache. In den späteren Jahren hatten die Workshops inhaltliche Schwerpunkte, wie z.B. die Bedeutung des Gedenkens und von Lernen.

3. Erfahrungen

Die Erarbeitung des Ansatzes machte die Strukturen von Ausgrenzung sichtbar: Nicht etwa war die Zielgruppe für das Thema ungeeignet oder das Thema für die Zielgruppe. Vielmehr lagen keine Zugänge vor, die das Thema in einer angemessenen und ange-

passten Form dargeboten hätten. Die nicht-behinderten Teamerinnen und Teamer versuchten deshalb von der Zielgruppe bzw. ihren Bedürfnissen zu lernen.

Zentrale Methode war die Anwendung Leichter Sprache. Jede Einheit des Workshops wurde von einem Tandem-Team moderiert, d.h. eine Person mit Lernschwierigkeiten und eine ohne Lernschwierigkeiten gestalteten das Thema gemeinsam. Die bei jedem Workshop vorgesehene Gedenkzeremonie lag maßgeblich in den Händen der Teilnehmenden. Das Team wandte Methoden an, um möglichst authentische Vorstellungen von der Gruppe zu erfahren, die dann von Teilnehmenden und Team gemeinsam umgesetzt wurden.

Darüber hinaus wählte das Team verschiedene Wege, um die Gruppe zu aktivieren. Ein bereits während des ersten Workshops eingesetztes Medium war eine immer zugängliche Wandzeitung. Hier konnte jede und jeder in den Pausen oder abends Gedanken niederschreiben, schreiben lassen oder kleben und malen. Diese Äußerungen reflektierten das Gehörte und Erlebte. „Es soll so was nie wieder passieren. Wir haben alle ein Recht auf Leben.“ (Wandzeitung 2004).

Die häufigste Vorannahme (unter Fachleuten) war, Menschen mit Lernschwierigkeiten könnten von der Thematik emotional und kognitiv überfordert sein. Hierauf lag ein besonderes Augenmerk bei der Durchführung des ersten Workshops. Irritationen, gleich

welcher Art, hatten Vorrang und es wurde versucht, sie aufzulösen. Das Team konnte durch den engen Kontakt mit der Gruppe kognitive und emotionale Überforderung ausschließen. Auch in den zahlreichen Pausen führten Team und Gruppe Gespräche und spürten, wann eine Person emotional belastet war. Die Erfahrung zeigt, dass die Betreffenden Überforderungen sehr klar benennen können: Bei einem Workshop beschlossen die Teilnehmenden, zwei Gedenkmomente hintereinander durchzuführen (auf dem Friedhof und vor den Standorten der Verbrennungsöfen). Bei der Durchführung reagierten allerdings viele sehr emotional, sodass der zweite Teil abgebrochen wurde. Am nächsten Morgen entschied die Gruppe, die unvollendete Gedenkzeremonie nachzuholen, was dann auch ohne Komplikationen gelang.

Die These, Menschen mit Lernschwierigkeiten sähen die Euthanasie-Verbrechen als Teil ihrer Geschichte, ließ sich bestätigen. „Wenn wir damals gelebt hätten, wären wir heute nicht am Leben.“ (Wandzeitung Workshop 2005). Während der Workshops und in Interviews äußerten Teilnehmende der Workshops regelmäßig Empathie mit den Opfern. Sie leben heute überwiegend mit denselben Zuschreibungen, wie die Opfer damals. Das ist ihnen bewusst. Sie haben deshalb ein Recht, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen.

4. Schlüsse

Die Erfahrungen belegen ein großes Interes-

se von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich mit der Thematik NS-Euthanasie-Verbrechen auseinanderzusetzen. Notwendig sind Methoden und Zugänge, die ihnen die Beschäftigung mit dem Thema ermöglichen. Vor allem allerdings ist die Überzeugung der pädagogischen Kraft, dem Gegenüber auf Augenhöhe begegnen zu wollen unbedingte Voraussetzung, Überwältigung ist in jedem Fall zu vermeiden. Dann kann das Bildungsangebot zu Empowerment führen.

Die Sichtweise von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die NS-Euthanasie-Verbrechen bereichert die kollektive Erinnerung um einen entscheidenden Aspekt: um die Perspektive von Menschen, die damals zu den Opfern hätten zählen können. Diese sollte gesucht und nicht vergessen werden. Der Paradigmenwechsel in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung verbietet es, eine Personengruppe von Bildungsangeboten auszuschließen, nur weil kein geeignetes pädagogisches Konzept für sie vorhanden ist.

Literatur

George, Uta: Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes. Eine erinnerungssoziologische Studie, Bad Heilbrunn 2008.

George, Uta: Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Hadamar, in: Hessische Blätter für Volksbildung, „Politische Bildung“, Heft 4 (2010), S. 360-368.

George, Uta/ Göthling, Stefan (Hg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Ein Katalog in leichter Sprache (= Schriftenreihe „Geschichte verstehen“ des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und des Netzwerkes People First Deutschland e.V., H 1), Kassel 2005.

George, Uta/ Winter, Bettina: Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2 (2005), 56. Jahrgang, S. 55-62.

George, Uta/ Winter, Bettina: „Wir entdecken unsere Geschichte“. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, in: Politikferne und bildungsbenachteiligte Menschen als Zielgruppe politischer Bildung, Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung Nr. 3 (2008), S. 296-300.

Über die Autorin

Dr. Uta George, Soziologin, tätig als freie Trainerin der historisch-politischen Bildung und in der kommunalen Integrationspolitik, war 15 Jahre pädagogische Mitarbeiterin der Gedenkstätte Hadamar. Schwerpunkt: inklusive Bildungsangebote. Publikationen zu NS-Euthanasie-Verbrechen, Gedenkstättenpädagogik, kommunaler Integrationspolitik.

Wie das Format den Inhalt und der Inhalt das Format prägt. Erfahrungen bei der Konzeptionierung des Online-Handbuchs Inklusion-als-Menschenrecht.de

Von Meike Günter

Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat mit Unterstützung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ und in Kooperation mit Lernen aus der Geschichte kürzlich das Online-Handbuch „Inklusion als Menschenrecht“ vorgestellt. Bei dem Handbuch handelt es sich um eine bislang in Deutschland einzigartige Website mit Informationen, Spielen und pädagogischen Materialien zu den Themen Inklusion, Behinderung und Menschenrechte. Es richtet sich an Pädagogen und Pädagoginnen in Schule und Hochschule, Jugendliche und Erwachsene in Selbsthilfegruppen und in Jugendzentren, an Erzieher/innen in Kindertagesstätten sowie an Ausbilder/innen in Heilerziehungspflegeschulen, Altenpflegeschulen und Fachschulen für Erzieher/innen.

Gähnende Leere

Mit dem Onlinehandbuch reagieren wir auf eine merkliche Leerstelle in der historisch-politischen Bildung bezogen auf Materialien zu dem Thema Behinderung. Zwar existierten auch in anderen Bereichen noch häufig nicht genug und ausreichend zielgruppengerecht aufbereitete Materialien zu Themen wie dem Nationalsozialismus, Antisemitismus, Gender, Rassismus oder Migration.

Zum Thema Behinderung gibt es bisher noch keine historisch-politisch orientierten Lern- und Lehrmaterialien in Deutschland, die das Thema derart aufbereiten, dass Pädagog/innen in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielgruppen ermöglicht wird, zum Thema Behinderung zu arbeiten, ohne selbst über große Vorkenntnisse in dem Themenbereich zu verfügen.

Inhalt und Ziel

Aufgrund dieser Leerstelle und der Beobachtung, dass sie nicht zufällig besteht, sondern dem Thema Behinderungen noch sehr stark mit Distanz und Fremdheit begegnet wird, haben wir uns entschlossen, Material zu erstellen, das ein breites Publikum ansprechen soll. Die Tatsache, dass Behinderung und chronische Krankheit im öffentlichen Bewusstsein noch durchweg gleichgesetzt werden mit der Folge eines quasi schicksalhaften Ausschlusses, hat uns bewogen, folgende Schwerpunkte zu setzen: Das Material soll historisch-politisch aufzeigen, wie sich die Situation und Einstellung von und gegenüber Menschen mit Behinderungen in den letzten 2000 Jahren verändert hat. Darüber hinaus machen die Texte und Schwerpunkte deutlich, dass Exklusion von Menschen mit Behinderungen eine Menschenrechtsverletzung darstellt und die Inklusion, also die Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Bereichen, ein Menschenrecht ist. Behinderungen werden konturiert, also in sozialen Zusammenhängen wirksam. Sie sind nur zu verstehen in der Wechselwirkung von individuellen Ge-

gebenheiten und der gesellschaftlichen Umwelt. Deutlich werden soll, dass Menschen mit Behinderungen mit völlig unterschiedlichen Lebenslagen, Zeiten und Situationen konfrontiert waren und sind. Auch geht jeder Mensch individuell ganz unterschiedlich um mit seiner Lebenssituation und hat unterschiedliche Möglichkeiten, die seit jeher eng insbesondere mit der Frage nach dem jeweiligen sozialen Status und den verfügbaren finanziellen Ressourcen verknüpft sind. Weiterhin soll vermittelt werden, dass der gesellschaftliche Beitrag und die Lebenserfahrung, die Menschen mit Behinderungen aufgrund ihrer spezifischen Lebenssituation einbringen, wertvoll und spannend sein können. Die Wahrnehmung dieses Beitrages als wertvoll und beachtenswert verändert die Wertebasis und Struktur einer Gesellschaft inklusiv.

Format

Um diese Aspekte einem möglichst breiten Publikum nahezubringen, haben wir uns entschlossen, online abrufbares Material zu erstellen, das aber auch bei Bedarf in den Teilen ausdrückbar ist, die jeweils benötigt werden. Was benötigt wird, ist ein Internetanschluss und ein Drucker – hier tun sich möglicherweise neue Barrieren auf, die wir nun überlegen, durch das Vorhalten einer Druckversion gegen Gebühr zu minimieren.

Begrenzungen durch spezifisches Format mit Inhalt

Mit der Entscheidung, Material zum Thema Behinderung im Onlineformat anzu-

bieten gingen weit mehr weitere inhaltliche und didaktische Entscheidungen einher, als unmittelbar zu Projektbeginn absehbar war. Dadurch, dass auch und besonders Menschen, die mit dem Thema kaum Vorerfahrungen haben, mit dem Material arbeiten sollen und können, kam es zu folgenden Begrenzungen: In erster Linie können Basisinformationen gegeben und nicht so sehr in die Tiefe gearbeitet werden. Zu diesem neuen Thema und Format können nicht vollkommen unbekannte didaktische Neuerungen angeboten, zumal auch alles ausdrückbar und nicht nur am Computer spielbar sein sollte, um diesen nicht zwingend erforderlich zu machen. Vor allem bei schwierigen Themen wie der „Euthanasie“ im Nationalsozialismus hieß dies zusätzlich, dass hier auf relativ kognitive und einfache Frage-Antwort-Formate zurückgegriffen werden musste. So können Menschen durch das Material geführt werden, die weder mit dem Thema Nationalsozialismus noch mit dem Thema „Euthanasie“ oder Behinderung inhaltliche oder didaktische Erfahrungen haben.

Einige Inhalte fielen in Folge ganz heraus. Dazu gehört beispielsweise die Diskussion um die Präimplantationsdiagnostik, da hier ohne umfangreiche Schulung unklar war, wie ein so facettenreiches und moralisch umstrittenes Thema in dem vorgegebenen Format angemessen und sicher diskriminierungsfrei aufgefangen werden kann. Bei Biographien, Übungen und Spielen konnte allerdings dort, wo es sich inhaltlich ergab,

auch auf andere Themen, Stereotypisierungen oder Ausgrenzungen von Menschen oder Gruppen von Menschen hingewiesen werden. Auch hier stellte es sich jedoch gleichzeitig nicht als sinnvoll heraus, rassistische oder aufgrund anderer Merkmale diskriminierende Erfahrungen beispielsweise zusätzlich besonders herauszustellen, da jeweils unklar ist, welchen Sensibilisierungsgrad die Multiplikator/innen zum Thema mitbringen und an welchen Stellen Stereotypisierungen verstärkt, statt abgeschwächt werden. Diese Auslassungen laufen selbstverständlich Gefahr, selbst Auslassungen zu reproduzieren und müssen auch in der Erprobung genau beobachtet werden.

Eine ähnliche Gradwanderung ist die Reduktion auf den deutschen Kontext (mit einigen Ausnahmen entlang der Menschenrechtsthemen aus den USA und Österreich). Aufgrund der Tatsache, dass die deutsche Geschichte mit dem NS ihre eigene Spezifik hat, was auch bezogen auf den Umgang mit dem Thema Behinderungen gilt, schien es sinnvoll, ein Material zu produzieren, das auf diese Spezifität eingeht. Damit einhergehend wird gleichzeitig an dieser Stelle nicht thematisiert, wie ein anderer Umgang aufgrund diverser Herkünfte beispielsweise auch von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sein kann, bzw. wie er in anderen Ländern aufgrund anderer historischer und kultureller Entwicklungen war und ist. Ebenfalls nicht aufgegriffen werden konnte, welche Umgangsweisen es beispielsweise in Ländern gibt, die den Kolonialismus, bzw. auch den Krieg in den

Kolonien während des Nationalsozialismus ertragen mussten - und damit auch den NS in einer spezifischen Weise.

Chancen durch spezifisches Format und Inhalt

Jenseits dieser Begrenzungen ist der große Vorteil des Online-Formats, dass auf diese Weise viele Barrieren, die ein Papierformat bietet – es muss gekauft und bestellt werden, es ist nicht in jeder Schriftgröße vorhanden, es wird nicht vorgelesen, wie es Bildschirmprogramme ermöglichen – weg fallen.

Behinderungsspezifische Barrieren bleiben bestehen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die auf Leichte Sprache angewiesen sind und für gehörlose Menschen, die Videos mit Gebärdensübersetzung benötigen. Beides lässt sich jedoch nachtragen, wenn die entsprechenden Ressourcen vorhanden sind. Ein weiterer großer Vorteil ist die Möglichkeit, das Onlinehandbuch jederzeit zu aktualisieren, zu verbessern oder zu erneuern an den Stellen, an denen es veraltete oder überholte Informationen enthält oder Spiele sich als didaktisch nicht mehr zeitgemäß herausstellen.

Für ein solches erstes deutschsprachiges und didaktisiertes Material zum Thema Behinderung und Menschenrechte überwogen die Argumente, die das Onlineformat an Reduzierung von Barrieren für viele Menschen mit Behinderungen bietet gegenüber den Argumenten, die diesen gegenüber stehen. Um einige der Begrenzungen abzufedern, bieten wir ab 2012 selbst Schulungen

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Zur Diskussion

und Seminare zu dem Onlinehandbuch an, in denen von erfahrenen Trainerinnen und Trainern auch über das online vorhandene Material hinaus andere Themen und Kategorien angesprochen werden können.

Über die Autorin

Dr. des. Meike Stefanie Günther, Sozialpädagogin, langjährige Mitarbeit in verschiedenen sozialen Einrichtungen und in der historisch-politischen Bildungsarbeit; Dissertation im Themenbereich Antisemitismus, Geschlecht und Bildung. Koordinatorin des Projektes „Inklusion als Menschenrecht“ im Deutschen Institut für Menschenrechte.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Handreichungen zum interkulturellen Geschichtslernen und zur Multiperspektivität

Multiperspektivität und interkulturelles Geschichtslernen - Methodenhandbuch

Diese Handreichung richtet sich an AkteurInnen der außerschulischen Jugendgeschichtsarbeit und deren Zielgruppen. Erklärt werden Grundlagen für ein modernes Geschichtslernen in der Einwanderungsgesellschaft. Die Methode der Multiperspektivität im Historischen Lernen wird hier um interkulturelle Aspekte erweitert. So kann Geschichte aus unterschiedlichen Blickwinkeln verstanden werden. Neben den theoretischen Grundlagen liegt der Schwerpunkt der Handreichung auf der Darstellung dreier Praxisbeispiele. Thematische Inhalte der multiperspektivischen Betrachtung sind dabei die Geschichte des Nationalsozialismus, DDR-Geschichte und Migrationsgeschichte. Die Publikation bietet pädagogische Anleitungen für historische Jugendbildungsprojekte sowie Praxis-Tipps zur Umsetzung von multiperspektivischem und interkulturellem Geschichtslernen.

[Zum Download des Methodenhandbuchs](#)

Handreichung zum interkulturellen Geschichtslernen und Dokumentation des Modellprojekts Meine Deine Unsere GeschichteN

Die Publikation des Bundesmodellprojekts „Meine Deine Unsere GeschichteN“ der „Landesjugendringe Brandenburg und Ber-

Empfehlung

Unterrichtsmaterial

lin“ richtet sich an PraktikerInnen in der lokalen Jugendgeschichtsarbeit, die ihre pädagogische Praxis erweitern und um interkulturelles Lernen ergänzen möchten. Die Handreichung stellt Möglichkeiten der Verknüpfung von Jugendgeschichtsarbeit und interkulturellem Geschichtslernen vor: „Geschichte ist gemacht“ und wird aus verschiedenen Blickwinkeln verstehbar. Zugleich werden Hinweise auf Fallen erläutert, die in der Praxis auftreten können.

Die Publikation setzt sich zudem mit der Wirkungsbeschreibung von interkultureller Jugendgeschichtsarbeit im Rahmen des Modellprojekts auseinander. Vorgestellt werden pädagogische Methoden, die die Thematik der Migrationsgeschichte im interkulturellen historischen Lernen zugänglich machen. Schließlich sind - insbesondere für Brandenburg und Berlin - Institutionen, Initiativen/Projekte und Internetlinks zusammengestellt, die Geschichte (auch) interkulturell betrachten oder Migrationsgeschichte thematisieren.

[Zum Download der Handreichung](#)

Allgemeine Arbeitshilfe für Jugendgeschichtsprojekte

„Meine Deine Unsere GeschichteN - Eine Arbeitshilfe für lokale Jugendgeschichtsprojekte und interkulturelles Lernen“ enthält Texte zu den Schwerpunkten: Projektdurchführung, Projektförderung, Methoden der Historischen Projektarbeit, Rechtliche Fragen, Partner in der Projektumsetzung, Projektpräsentation, Öffentlichkeitsarbeit für

Lernen aus der

■ Geschichte ■

das Projekt u.a. m.den oben beschriebenen Kapiteln.

Zum Inhaltsverzeichnis der Arbeitshilfe

Auf der Homepage des Projektes kann das Material gegen Porto kostenfrei bestellt werden.

Katalog „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit“

Opfer der nationalsozialistischen Massensterbungen während des Zweiten Weltkrieges wurden neben Opfergruppen wie Juden und Jüdinnen oder Sinti und Roma auch Menschen mit (unterstellten) geistigen oder körperlichen Behinderungen. Bereits am 1. Januar 1934 trat das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ in Kraft, auf dessen Grundlage in den folgenden Jahren ca. 400.000 Menschen zwangssterilisiert wurden. Die planmäßige Ermordung begann 1939 mit der zentral gesteuerten so genannten T4-Aktion, in deren Rahmen sechs Tötungsanstalten in Bernburg, Brandenburg, Grafeneck, Hadamar, Hartheim (heute Österreich) und Pirna-Sonnenstein eingerichtet wurden. Im Sommer 1941 wurde die T4-Aktion zwar eingestellt, das Töten ging jedoch in nun lokal oder regional organisierten Maßnahmen bis 1945 weiter. In allen ehemaligen Tötungsanstalten sind heute Gedenkstätten eingerichtet. An dieser Stelle soll das besondere Angebot der Gedenkstätte Hadamar vorgestellt werden.

Die ehemalige Tötungsanstalt Hadamar

Empfehlung

Unterrichtsmaterial

liegt in der Nähe von Limburg in Hessen und wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts als so genannte Korrigendenanstalt gegründet. Im Rahmen der T4-Aktion wurde Hadamar Ende 1940 zur Tötungsanstalt umgebaut. 1941 wurden hier etwa 10.000 Menschen in der Gaskammer ermordet. Auch in der so genannten Zweiten Mordphase ab 1941 starben hier noch einmal etwa 4.500 Menschen durch überdosierte Medikamentengaben und gezielte Mangelernährung. Die Gedenkstätte Hadamar wurde 1983 als erste deutsche NS-Euthanasie-Gedenkstätte gegründet.

Die Gedenkstätte Hadamar ist ein Gedenkort, der neben der Dauerausstellung auch Führungen, Seminare und Studientage für Gruppen anbietet. Ausgehend von der Feststellung, dass jedoch Menschen mit Lernschwierigkeiten bisher nicht als Zielgruppe der historisch-politischen Bildung angesehen werden, sie jedoch speziell in den Euthanasie-Gedenkstätten einen Großteil der Opfergruppe ausmachten, arbeitet der Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e. V. seit 2003 mit Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. zusammen.

In mehreren Workshops erarbeiteten Pädagoginnen und Menschen mit Lernschwierigkeiten zwischen 2003 und 2008 ein Konzept, um NS-Gedenkstätten für diese Zielgruppe zu öffnen. Uta George hat von den Erfahrungen des ersten Workshops in einem Beitrag auf Lernen aus der Geschichte

Lernen aus der

■ Geschichte ■

berichtet sowie das Gesamtprojekt in einem weiteren Beitrag vorgestellt. Entstanden sind ein Faltblatt, ein Katalog und eine Hörversion, die es Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglichen, sich die Gedenkstätte in Leichter Sprache zu erschließen.

Der Katalog ist als Begleiter durch die Ausstellung in der Gedenkstätte Hadamar gedacht. Somit sind die einzelnen Kapitel entsprechend der Tafeln der Ausstellung strukturiert. Zu beinahe allen Tafeln gibt es Erläuterungen der Tafel, dort gezeigter Bilder und Fotos sowie den Text in Leichter Sprache übersetzt. Einzelne Graphiken oder Fotos sind im Katalog noch einmal abgebildet und werden dort gesondert erläutert. So können Menschen mit Lernschwierigkeiten die Ausstellung selbstständig für sich erschließen.

Entsprechend des Ergebnisses des ersten Workshops, keinen Ort und kein Thema zum nationalsozialistischen Mord an vermeintlich kranken und behinderten Menschen auszulassen, umfasst auch der Katalog in Leichter Sprache alle Themen der Ausstellung in der Gedenkstätte Hadamar. Er verdeutlicht die Propagandaaktion der Nationalsozialisten gegen Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen, beschreibt sehr detailliert den konkreten Ablauf der Tötungsaktionen, stellt Vertreter einzelner Opfergruppen vor und betont die Beteiligung unterschiedlicher Täterinnen und Täter. Auch vermeintlich komplexere Zusammenhänge wie die Wirkung der

Empfehlung

Unterrichtsmaterial

Proteste des Bischofs von Galen, die Gerichtsverfahren der Nachkriegszeit oder der Kampf um Wiedergutmachung und Erinnerung werden thematisiert.

Für Pädagogen und Pädagoginnen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Lernenden mit Lernschwierigkeiten ist das Angebot der Gedenkstätte Hadamar eine große Bereicherung. Der Katalog kann nicht nur bei einem Rundgang durch die Ausstellung verwendet werden, sondern auch zur Vorbereitung des Besuchs einer der Euthanasie-Gedenkstätten oder ausschnittsweise auch im Unterricht Verwendung finden.

Auch für Menschen ohne Lernbehinderung stellt die Lektüre des Kataloges eine interessante Bereicherung und Perspektivenverschiebung dar. Die Leichte Sprache macht deutlich, dass konventionelle Formulierungen beispielsweise in Ausstellungstexten vor allem aus einem Anspruch auf ein vermeintlich „hohes Niveau“ heraus verwendet werden, ohne dass dadurch ein Mehr an Inhalt transportiert würde. Dem unverfälschten Stil der Leichten Sprache gelingt es, die Hintergründe und konkrete Durchführung der nationalsozialistischen Massenmorde erschreckend klar zu vermitteln. Durch den Verzicht auf Fremdwörter, Anglizismen und leere Phrasen nimmt das Verbrechen eine sehr konkrete Gestalt an, die durch Texte in Schwerer Sprache nicht so leicht erreicht werden kann. Auch aus diesem Grund lohnt sich ein Blick in den Katalog.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung
Unterrichtsmaterial

Der Katalog kann gegen Übernahme der Versandkosten in Höhe von 2,50 Euro kostenlos beim Netzwerk People First Deutschland bestellt werden.

George, Uta/ Göthling, Stefan (Hg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Ein Katalog in leichter Sprache (= Schriftenreihe „Geschichte verstehen“ des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und des Netzwerkes People First Deutschland e.V., H 1), Kassel 2005.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Online-Portale zu Migration, Flucht und Zwangswanderungen im 20. Jahrhundert in Europa

Das 20. Jahrhundert gilt als das Jahrhundert der Zwangsmigrationen. Im Bewusstsein der deutschen Mehrheitsgesellschaft wird dieser Begriff zumeist mit Flucht und Vertreibung der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg verbunden. Doch er bezeichnet tatsächlich viele unterschiedliche Ereignisse, die im Laufe des vergangenen Jahrhunderts in vielen Regionen Europas stattfanden. Die komplexen Vorgänge umfassen dabei beispielsweise die ersten planmäßig angelegten Zwangsumsiedlungen im Kontext der Balkankriege 1912-1913, den Völkermord an den Armeniern während des Ersten Weltkrieges, Zwangsarbeitereinsatz und Fluchtbewegungen im Zweiten Weltkrieg, Zwangsumsiedlungen am Ende des Krieges bis in die fünfziger Jahre hinein sowie Flucht und Vertreibungen im Zuge der Auflösung Jugoslawiens in den 1990er Jahren. Zwangsmigrationen sind also ein gesamteuropäisches Phänomen des 20. Jahrhunderts, das eine offenere Perspektive als eine Reduzierung auf bundesdeutsche Erinnerungen erzwingt und ermöglicht.

Die deutsche Einwanderungsgesellschaft umfasst Menschen verschiedener ethnischer und politischer Gruppen, deren historische Vorbildung oder persönliche Erfahrungen von diesen unterschiedlichen Prozessen geprägt sind. Geschichtslernen in heterogenen Gruppen muss auch die Perspektive eines

Empfehlung

Web

Lernenden mit italienischem Hintergrund auf die gewaltsame Aussiedlung der Italiener aus Slowenien oder die eines Lernenden auf die Jugoslawienkriege, dessen Familie in eben diesem Zusammenhang in den neunziger Jahren nach Deutschland flüchtete, mit ein schließen.

An dieser Stelle sollen einige Internetportale vorgestellt werden, die sowohl dem historischen Lernen zu erzwungenen Wanderungen im 20. Jahrhundert eine internationale Perspektive hinzufügen, als auch deutsche Migrationsgeschichte seit den fünfziger Jahren in Form von Audiodokumenten erschließen.

The Unwanted

„The Unwanted“ ist eine Online-Dokumentation über Umsiedlung, Flucht und Vertreibung im Europa des 20. Jahrhunderts. Durch erzählte Lebensgeschichten wird das Schicksal von Flüchtlingen und Vertriebenen nachgezeichnet. Die Dokumentation umfasst dabei Interviews, Quellen und Materialien zu Griechenland und der Türkei in den zwanziger Jahren, Deutschland und Polen in den vierziger Jahren sowie Bosnien-Herzegowina in den neunziger Jahren. Besonders wertvoll für die Bildungsarbeit ist ein umfangreiches Lernportal, das mit den Audiointerviews arbeitet und Arbeitsaufträge über Ursachen, Zusammenhänge und Folgen von Flucht, Vertreibung und „ethnischer Säuberung“ im 20. Jahrhundert enthält. Lernen aus der Geschichte hat das Lernportal bereits ausführlich in einem Bei-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

trag vorgestellt.

Migration Audio Archiv

Das Internetportal Migration Audio Archiv widmet sich nicht nur Erfahrungen von Zwangsmigration, sondern bietet Erzählungen im Audioformat von Migration nach Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Es hat seit dem Projektstart 2004 bereits die politisch, wirtschaftlich oder persönliche motivierte Flucht- oder Migrationsgeschichte von über 120 Menschen aufgezeichnet und stellt diese auf der Unterseite Audioweb zur Verfügung. Die Interviews liegen in der Originalaufzeichnung, ungeschnitten und in sehr guter Tonqualität vor und werden von biographischen Texten und Fotos begleitet. Außer auf der Webseite werden die Interviews in Kooperation mit dem Medienpartner WDR im Hörfunk veröffentlicht und es besteht außerdem die Möglichkeit, so genannte Audioulounges mit den Erzählungen beispielsweise für Ausstellungen oder als eigenständige Installationen auszuleihen. Für die Bildungsarbeit bieten die Interviews ein sehr heterogenes Material in hervorragender Qualität, das aber leider nicht didaktisiert aufgearbeitet wurde.

Aus-Ein-Wandern

Ein ähnliches Projekt dokumentiert die Seite Aus-Ein-Wandern. Das Projekt „Geschichten des Aus- und Einwanderns“ ist ein Programm der Jungen Volkshochschule Hamburg, mit dem Hamburger Jugendliche zur Reflexion über unterschiedliche Migrati-

Empfehlung

Web

onserfahrungen angeregt werden sollen. Im Rahmen des Projektes wurden Interviews mit Menschen mit Zuwanderungserfahrungen geführt, die stellvertretend für die Migrationsgeschichten vieler Menschen stehen. Die Seite bietet die Möglichkeit, Zeitzeugenberichte als Audio-Dateien oder in schriftlicher Version zu rezipieren. Eine Kurzzusammenfassung der Interviews sowie eine Fotografie zu jeder Geschichte geben einen Überblick über die Zeitzeugenberichte. Die interviewten Menschen stammen vor allem aus unterschiedlichen afrikanischen Ländern, der Türkei und Afghanistan. Die Junge VHS Hamburg bietet außerdem an Schulen und in Jugendeinrichtungen moderierte Workshops für Jugendgruppen ab Klassenstufe 7 an, in denen es u.a. um eine kreative Umsetzung der Zeitzeugenberichte sowie um eine Reflexion über unterschiedliche Migrationserfahrungen geht.

Erzählen gegen den Krieg

Das Projekt „Erzählen gegen den Krieg“ des Berliner südost e.V. will einen geschützten Rahmen bieten, in dem Ereignisse aus gesellschaftlichen Krisensituationen sowohl persönlich erzählt als auch fachlich erklärt werden können. In der Atmosphäre eines Kaffeehauses erfahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von jeweils zwei Zeitzeugen, wie Menschen Kriegssituationen erlebt und verarbeitet haben. Die Erzählende sind Überlebende des Zweiten Weltkrieges, der Konflikte im ehemaligen Jugoslawien in den 1990er Jahren und aus heutigen Konflikten. Über die unterschiedlichen Kriegsschau-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

plätze und Epochen hinweg zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den persönlichen Biographien. Der Austausch wirkt generationenübergreifend – über religiöse, nationale und sprachliche Grenzen hinweg.

Um die persönlichen Erlebnisse der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen einordnen zu können, vermitteln Experten in Vorträgen, die das Erzählen ergänzen und vertiefen, Fachwissen über geschichtliche, soziologische und politische Hintergründe.

Der nächste Termin einer „Erzählen-gegen-den-Krieg“-Veranstaltung findet am 14. Dezember 2011 statt. Weitere Termine entnehmen Sie der [Homepage des Vereins](#).

Weitere Empfehlung: Unterrichtsmaterialien

Ebenfalls von der Sicht deutscher Geschichte als Nationalgeschichte rücken die Materialien „Mehrheit, Macht, Geschichte – 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung“ ab. Die authentischen Lebensgeschichten vermitteln, wie Diskriminierung, Verfolgung und Krieg erlebt wurden. Der zeitgeschichtliche Rahmen beschränkt sich nicht nur auf die Epoche des Nationalsozialismus, sondern umfasst Beispiele aus der Zeit des Kolonialismus, der Gegenwart sowie Verfolgungsschicksale, die im Geschichtsunterricht bisher vernachlässigt wurden. Die Materialien wurden in einem [Beitrag von Lernen aus der Geschichte](#) bereits vorgestellt.

Empfehlung

Web

Fortbildungsangebot der GEW zu Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat in Zusammenarbeit mit Lehreraus- und -fortbildungsinstituten, Universitäten, Schulen und Schulaufsichtsbehörden aus fünf Ländern (Deutschland, England, Finnland, Norwegen und Schweden) ein Fortbildungsmodul zu Lernen in heterogenen Gruppen entwickelt. Im Rahmen des vom EU-Programm EU-MAIL geförderten Projektes sollen zu diesem Thema über drei Jahre innovative Methoden entwickelt und ausprobiert werden. Ziel der Fortbildungsbausteine ist demnach zu verdeutlichen, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen möglichst zu einem qualifizierten Bildungsabschluss begleitet und gleichsam zum selbstständigem Lernen befähigt werden können.

Insgesamt stehen sechs Bausteine zur Auswahl, von denen die GEW empfiehlt, sich je nach Bedingungen in der Schule zwei auszuwählen. Nach einer ausführlichen Bedarfsanalyse wird die gewünschte Fortbildung dann im Rahmen des Lehrerkollegiums von der GEW durchgeführt. Die angebotenen Module lauten wie folgt:

- (1) Basis-Baustein Heterogenität
- (2) Basis-Baustein Individualisierung des Lernens
- (3) Baustein Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler
- (4) Baustein Portfolio

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung
Web

(5) Baustein Interaktion von Lehrer/innen
und Schüler/innen

(6) Baustein Vertrauenskultur

Weitere Informationen zu den einzelnen Modulen und zur Anmeldung für eine Fortbildung finden Sie auf der [Homepage der GEW](#) sowie bei unten genannten Ansprechpartner/innen.

Ansprechpartner für die Bausteine und
Fortbildungsanfragen

Forum Eltern und Schule, Huckarder Str.
12, D-44147 Dortmund, Tel. +49 – 231 14 80
11, rainer.kopp.fesch@t-online.de,
<http://www.weiterbildung-fuer-schulen.de>

Bundesweite Ansprechpartnerin

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,
Vorstandsbereich Schule,

Reifenbergerstr. 21, D-60489 Frankfurt am
Main,

Tel. 069 / 789 73 322,

martina.schmerr@gew.de

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Historisch-politische Bildung bei der deutsch-polnischen Ju- gendbegegnung Fair Life

Von Johanna Adrian

Seit 2005 organisiert die Kreisau-Initiative e.V. deutsch-polnische Jugendbegegnungen für behinderte Jugendliche und integriert somit junge Menschen in den internationalen Austausch, die sonst davon ausgeschlossen sind. Die Jugendbegegnung Fair Life ist das älteste Projekt des Arbeitsbereiches „Inklusionspädagogik“ und findet seit bereits sechs Jahren mit unterschiedlichen Partnern in der Jugendbegegnungsstätte der Stiftung „Kreisau“ in Polen statt.

Das Fair Life ist eine deutsch-polnische Jugendbegegnung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Sport ist konstitutiver Bestandteil eines jeden Fair Life. Mit Hilfe sportlicher Aktivitäten wird der abstrakt diskutierte Fairnessbegriff in konkrete Alltagspraxis übertragen. Im Rahmen inhaltlicher Workshops diskutieren die Jugendlichen Regeln in der Gesellschaft. Dabei bieten die Sportregeln eine Orientierungshilfe. Es geht um die Frage, wo und wie außerhalb des sportlichen Bereichs Fairness „gelebt“ werden kann. Ausgehend von der alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen bietet dieser Ansatz auch die Möglichkeit, historisch-politische Fragestellungen zu thematisieren. Welche gesellschaftlichen Regeln galten im Nationalsozialismus? Und waren die fair?

Empfehlung Bildungsträger

Die Zielgruppe

Die deutschen Teilnehmer/innen des Fair Lifes besuchen primär Förderschulen, während die polnischen Jugendlichen aus so genannten Erziehungs- und Resozialisierungszentren (Ośrodek Wychowawczy/Ośrodek Socjoterapii) kommen.

Für uns ist es wichtig, besonderen Förderbedarf nicht als die persönliche Beeinträchtigung eines Individuums wahrzunehmen, sondern als Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Hierbei spielen vor allem die sozialen und strukturellen Hintergründe der Jugendlichen eine Rolle. Viele von ihnen kommen aus schwierigen Familienverhältnissen oder strukturschwachen Regionen. Manche von ihnen leben in Kinderheimen und haben in ihrem jungen Leben bereits mehrere Aufenthalte in psychiatrischen Kliniken hinter sich, nehmen regelmäßig Medikamente oder haben eine Vorstrafenliste bei der Polizei. Auch das Jugendamt oder der Nadzór kuratora (Pflegeaufsicht) ist den meisten ein ständiger Begleiter.

Der Begegnungsort

Das heute polnische und bis 1945 deutsche Dorf Krzyżowa/Kreisau ist heute Gedenk- und Begegnungsstätte und ermöglicht somit historisch-politische Bildung am authentischen Ort.

Im Nationalsozialismus traf sich dort die Widerstandsgruppe Kreisauer Kreis. Kurz nach dem Mauerfall fand auf dem ehemaligen Gut der Familie von Moltke die deutsch-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

**Empfehlung
Bildungsträger**

polnische Versöhnungsmesse statt. Überall auf dem Gelände sind Spuren der bewegten Vergangenheit des Ortes zu finden und Geschichte wird für die Jugendlichen vor Ort erfahrbar.

Die Methodik

Als freier Träger der non-formalen Bildungsarbeit kann und will die Kreisau-Initiative Schulen und reguläre Bildungseinrichtungen nicht ersetzen, vielmehr geht es uns um eine Ergänzung. In Kreisau werden „Inhalte“ vermittelt, die nicht Bestandteil schulischen Lernens sind bzw. die in Kreisau mit anderen Methoden und Mitteln neu umgesetzt werden können. Der Kreisauer Ansatz und die daraus resultierenden Methoden orientieren sich an fünf pädagogischen Grundsätzen: Erfahrungsanlässe schaffen, Lernanlässe schaffen, Orientierung am Individuum, Erziehung zur Eigenverantwortung sowie Spaß und Freude vermitteln.

Praxis

Ein Methodenbeispiel aus der Begegnungspraxis ist der Workshop „Nationalsozialismus und Kreisauer Kreis“. Die Jugendlichen lernen durch Bilder die Grausamkeit/Ungerechtigkeit des NS verstehen. In einem zweiten Schritt lernen sie dann einzelne Kreisauer Widerstandskämpfer und deren unterschiedliche Positionen kennen. Der Workshop ist einerseits eine erste Einführung in die Thematiken Nationalsozialismus und Widerstand berührt aber auch lebenspraktische Aspekte wie Teamarbeit und Zivilcourage und fördert ideologiekritisches Denken.

Der Workshop dauert 2,5 h und findet meistens am dritten Tag der Begegnung statt. Neben Stiften, Markern und Kleber werden für den Workshop Bilder benötigt, die sehr anschaulich den NS verdeutlichen (Diskriminierung, Verfolgung, Krieg...) und ihre Gegenbilder von heute (Vielfalt, Freiheit, Frieden...), einfache Texte zu 4 Mitgliedern des Kreisauer Kreises (Moltke, Poelchau, Leber, Delp) auf Deutsch und Polnisch und laminierte Fotos der bearbeiteten Personen (jeweils x 4).

Einen ergänzenden Ablaufplan zum Workshop finden Sie bei dem Beitrag auf dem Portal.

Kontakt

Daniel Wunderer
Geschäftsführer der Kreisau-
Initiative Berlin
wunderer@kreisau.de
Tel.: 030 / 53836363

Förderprogramm „Geschichte(n) in Vielfalt“

Globale Migrationsbewegungen machen Deutschland zu einem Ein- und Auswanderungsland. Dies hat Auswirkungen auf die deutsche Erinnerungskultur, die sich für das 20. Jahrhundert auf die Geschichte des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur konzentriert. Zunehmend leben in Deutschland Menschen, die auch andere Unrechts- und Gewalterfahrungen des 20. Jahrhunderts erinnern: Kriege und Bürgerkriege, Vertreibungen, Verfolgung und Flucht, Völkermord, Kolonialismus, Diktaturen, Widerstand und Selbstbehauptung.

Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) fördert internationale und interkulturelle Projekte in ihren drei Programmbereichen „Auseinandersetzung mit der Geschichte“, „Handeln für Menschenrechte“ und „Engagement für Opfer des Nationalsozialismus“. Mit dem Programm „Geschichte(n) in Vielfalt“ unterstützt die Stiftung Bildungs- und Begegnungsprojekte zur Auseinandersetzung mit Erfahrungen von kollektiver Gewalt bzw. systematischem Unrecht, die wenig beachtet, aber umstritten sind und das interkulturelle Zusammenleben belasten.

Ziel und Zielgruppen des Förderprogramms „Geschichte(n) in Vielfalt“

Das Lernen über systematische Gewalt- und Unrechtserfahrungen, die in der Migrationsgesellschaft nachwirken, soll eine kompetente Verständigungsbereitschaft, Kon-

flikt- und Partizipationsfähigkeit zugleich stärken. Horizont des Förderprogramms ist ein friedfertiges, respektvolles und demokratisches Zusammenleben.

Gefördert werden vor allem zivilgesellschaftliche Initiativen und gemeinnützige Organisationen. Die Projekte sollen sich an Erwachsene, vor allem aus aktiven Vereinigungen wie z.B. Eltern oder Multiplikator/innen oder an Jugendliche richten. Der Projektträger soll sicherstellen, dass – etwa durch ein geeignetes Team oder eine Kooperationsbeziehung – verschiedene Geschichtsbezüge und Perspektiven in dem Projekt gleichberechtigt qualifiziert vertreten werden.

Was kann gefördert werden?

Gefördert werden interkulturelle Bildungs- und Begegnungsangebote, die sich verständigungsorientiert auf vernachlässigte oder konkurrierende Geschichte(n) oder Erinnerungen beziehen und in denen Erfahrungen von kollektiver Gewalt bzw. systematischem Unrecht im Zentrum stehen, insbesondere Krieg oder Bürgerkrieg, Vertreibung, Verfolgung, Völkermord, Kolonialismus, Diktatur, von Opfern und von Täterschaft.

Projekte sollen sich an Zielgruppen richten, in denen unterschiedliche Geschichtserzählungen vertreten sind. Beispiele für zu fördernde Projekte: Vereinsmitarbeiter und engagierte Erwachsene nehmen an einer Seminarreihe teil, um sich über Geschichte und Nachwirkung von bestimmten interethnischen Konflikten oder Diktaturen zu bilden, die in Deutschland, Griechenland, Serbien und der Türkei stattgefunden ha-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

ben, und vertiefen damit ihre Kompetenz zum Umgang mit Geschichte und mit unterschiedlichen Perspektiven. Eltern, Lehrer/innen und/oder andere Akteure aus Vereinen oder Schulen bearbeiten die Geschichte von Völkermorden oder Bürgerkriegen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Oder auch: Jugendliche erkunden die Spuren und Wirkungen der Kolonialzeit in ihrer Stadt.

Beispiele für aktuelle und abgeschlossene Projekte, die aus Mitteln des Programms Geschichte(n) in Vielfalt gefördert wurden, ebenso weitere Hinweise zur Förderung, finden Sie auf der [Website der Stiftung EVZ](#).

Nicht gefördert werden reine Tagungsveranstaltungen, die Produktion von Ausstellungen, Filmen und Publikationen (außer wenn die Produktion das Ergebnis des jeweils geförderten Projektes darstellt), schwerpunktmäßig internationale Projekte sowie politische Vorhaben. Die Stiftung EVZ bietet einmal jährlich eine Tagungsveranstaltung für den Austausch unter Projektleiter/innen und Teams bzw. Multiplikator/innen an.

Antragstellung, Fristen und Entscheidung über die Förderanträge

Die Frist für die Förderung von Projekten in 2012 ist bereits vorbei. Anträge für 2013 können voraussichtlich bis September 2012 eingereicht werden. Unterstützt werden Personal- und Sachkosten. Ein angemessener Eigenbeitrag des Projektträgers wird erwartet. Die Einwerbung von Drittmitteln ist erwünscht.

Die Stiftung EVZ bietet an, interessierte

Empfehlung Förderprogramm

Antragsteller zu beraten, z.B. aufgrund von kurzen Ideenskizzen, die auch per Email eingereicht werden können, oder telefonisch.

Information, Beratung und Kontakt

Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

Ulla Kux - Programmleitung

Lindenstraße 20-25

10969 Berlin

Tel.: (030) 25 92 97-84

Fax: (030) 25 92 97-11

kux@stiftung-evz.de

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Wie kann Inklusion gelingen?

Der Beitrag des Deutschlandfunks berichtet von Erfahrungen mit Inklusion an Schulen in Baden-Württemberg. Seit die Bundesrepublik Deutschland 2006 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unterzeichnete, sind einige Jahre vergangen. Ein Beispiel für eine Schule mit heterogenen Lerngruppen wird in diesem Podcast vorgestellt. In Baden-Württemberg gibt es zur Zeit sechs Pilotprojekte für eine inklusive Schule. Der Begriff der Inklusion wird hierbei verstanden als das gemeinsame Lernen in Gruppen mit unterschiedlichen Lernstärken und -schwächen. Die Realität in Deutschland ist allerdings das mehrgliedrige Schulsystem, welches nach der 4. bzw. der 6 Klasse Kinder selektiert, wodurch er-wiesenermaßen ihr zukünftiger Bildungsweg entschieden beeinflusst wird. Inklusion steht demnach für das Gegenteil vom gegenwärtigen selektiven Schulsystem.

Eine inklusive Schule ist möglich, sagen Pädagog/innen und Bildungsexpert/innen. Aber wie kann eine solche Schule aussehen? Einige Lehrer/innen sorgen sich, ob sie in einer inklusiven Schule den Stoff in der gleichen Zeit wie bisher vermitteln können. Die Erfahrungen aus existierenden Inklusionsschulen zeigen, wie wichtig die Beteiligung des gesamten Lehrerkollegiums an der Öffnung für heterogene Lerngruppen ist. Doch die Diskussion um Inklusion reicht noch weiter. Sie hat Auswirkungen auf den Bildungsbegriff und ihre Ziele im Allgemeinen. Der Professor für Sonderpädagogik Rolf Werning von der Universität Hannover

Empfehlung

Podcast

plädiert dafür, statt auf Regelstandards an Schulen zu setzen, besser gemeinsame Mindeststandards zu entwickeln. So wäre auch mehr Flexibilität im Unterricht möglich. Doch Inklusion ist auch eine gesamtgesellschaftliche Debatte, so Werning: „Es wird keine inklusive Schule in einer nicht inklusiven Gesellschaft geben“.

Der Beitrag vom Deutschlandfunk ist online verfügbar.

Zur Vertiefung

Im Videopodcast von 3Sat wird eine heterogene Lerngruppe an einer Göttinger Schule besucht. Im Gespräch setzt sich der Hirnforscher Prof. Dr. Gerald Hüther für mehr Teamarbeit im Unterricht ein. Wer sich gegenseitig etwas erklärt und Lernschwächeren hilft, fördere seine Sozialkompetenz und lerne zugleich mehr, so der Neurobiologe. Das Video finden Sie auf der Seite der Universität Hamburg.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung
Fachdidaktik

Andreas Berg: Lernen in heterogenen Gruppen

Unterricht als System

Von Markus Nesselrodt

Der Lehrer und promovierte Sonderpädagoge Andreas Berg verfolgt mit seiner Arbeit das Ziel „Offenen Unterricht als Integrationsraum didaktischer Gegensätze zu bestimmen“ (S. 7). Dazu sieht er zwei Grundannahmen als leitend an: Kein Mensch gleicht dem anderen, weswegen Heterogenität in der Schulklasse eine Selbstverständlichkeit sei. Die Anforderungen an das Bildungssystem lauten in der heutigen Wissensgesellschaft mehr als je zuvor, jede/n durch Bildung in die Gesellschaft zu integrieren (S. 7). Eine Schule, die integrieren will (und in gewisser Hinsicht ja auch muss), müsse von der Individualität und Verschiedenheit der Schüler/innen ausgehen, ohne jedoch das soziale Lernen zu vernachlässigen, so Berg. Aus diesem Grund lehnt der Autor auch das bestehende Kompetenzmodell ab, welches allen das Gleiche beibringen will. Das Kernproblem seiner Studie bringt Berg folgendermaßen auf den Punkt: „Wie kann die Schule zielgerichtetes Lernen initiieren, dabei aber genügend Beliebigkeit gestatten, um das Beschreiten individueller Lebenswege zu ermöglichen?“ (S. 8). Entscheidend ist dabei für Berg, dass das Ziel des Offenen Unterrichts erreichbar und somit „kein Extrem“ sei. Um es schließlich zu erreichen, sei jedoch eine Umgestaltung des bestehenden Schul- und Gesellschaftssystems notwendig. Kurz: Eine offene Gesellschaft braucht eine Schule für alle, wenn sie ihren solidarischen Anspruch ernst nimmt.

Bevor Berg näher auf konkrete Wege zur „Schule für alle“ eingeht, steckt er im zweiten Kapitel den theoretischen Rahmen seiner Arbeit ab. Dazu orientiert er sich an den Erkenntnissen der Soziologie, genauer der Systemtheorie und versucht, deren Grundlagen für die Didaktik fruchtbar zu machen. Demnach habe der Unterricht als System auch in seiner offenen Form Grenzen, an denen er sein Ziel, Lernen in heterogenen Gruppen zu ermöglichen nicht mehr erreicht werden können. Diese Grenzen gilt es laut Berg zu bestimmen. Am Beispiel des Kooperativen Lernens stellt Berg im dritten Kapitel dar, wie Interaktion und Kooperation in den Unterricht integriert werden können. Unter kooperativem Lernen versteht Berg Gruppenarbeit, bei der Schüler/innen gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten (S. 33). Dabei steht die Idee im Vordergrund, dass Schüler/innen soziale Interaktion lernen, indem sie die gestellte Aufgabe nur gemeinsam lösen können. Bewertet werden abschließend sowohl die Leistungen der ganzen Gruppe als auch die ihrer Mitglieder, die wiederum in die Gesamtbewertung eingehen. Die einzelnen Gruppenmitglieder haben also ein Interesse daran, dass alle in der Lage sind, die Aufgabe zu bewältigen. Somit scheint das kooperative Lernen gut geeignet zu sein, um soziales Lernen zu fördern. Leistungsstärkere Schüler/innen, so die Befürworter des Kooperativen Lernens, würden ihr Wissen durch Vermittlung an Leistungsschwächere weitergeben, die wiederum vom individua-

Lernen aus der Geschichte

Empfehlung

Fachdidaktik

lisierten Kontakt profitierten (S. 59). Eine Gefahr dieser Art des Lernens sei, so Berg, dass die Schüler/innen die Gruppenarbeit als von außen aufgezwungen empfinden und keine intrinsische Motivation zum kooperativen Lernen entwickelten. Um dem zu begegnen, brauche es nach Berg komplexer Aufgabenstellungen, die den Schüler/innen eigene Lernwege zugestehen.

Wie kann Offener Unterricht in der Praxis aussehen?

Im fünften Kapitel wendet sich Berg schließlich der Frage zu, wie die oben beschriebenen theoretischen Annahmen in die schulische Praxis überführt werden können. Der Autor definiert diesen Unterricht als „Raum der Integration didaktischer Gegensätze“ (S. 68). Diese können sein: zielgerichtet vs. beliebig, außengesteuert vs. selbstgesteuert oder individuell vs. kooperativ. Bergs Konzept des Offenen Unterrichts blendet diese Gegensätze nicht aus, sondern beabsichtigt stärker ein System des Mehr-oder-Weniger, d.h. abhängig von Situation und Anforderung können die scheinbaren Gegensatzpaare im Unterricht existieren. So können beispielsweise Gruppen- und Einzelarbeit kombiniert werden, wodurch sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen gestärkt wird. Als in Frage kommende Unterrichtsverfahren nennt Berg u.a. das Lerntagebuch, den projektartigen Unterricht, die Wochenplanarbeit sowie die Lerntheke und stellt diese genauer vor.

Im sechsten Kapitel beschreibt Berg das

schwedische Bildungssystem, welches seiner Meinung nach ein gutes Beispiel für die Umsetzung des Offenen Unterrichts darstelle. Allerdings gebe Schweden im Verhältnis zu Deutschland auch mehr Geld für sein Bildungswesen aus. Diese Kosten-Nutzen-Rechnung leitet über zu Bergs abschließenden „Bausteinen für ein Konzept einer Schule für alle“. Hier fordert er zunächst, dass mittels längeren gemeinsamen Lernens die Selektion in der Schule minimiert werden müsse. Ferner müsse Heterogenität stärker als bisher als Chance für Lehr-Lernprozesse verstanden werden. Anschließend daran gelte es, verstärkt Lehr-Lernprozesse mit maximaler Selbststeuerung und minimaler Außensteuerung zu ermöglichen. Durch die Wertschätzung unterschiedlicher Begabung und der Schaffung von Teamstrukturen kann sich in Kombination mit den anderen Forderungen eine „pädagogische Aufwärtsspirale“ entwickeln. Die so realisierte Schule für alle wäre als einzige geeignet, der Komplexität der heutigen Gesellschaft konstruktiv und nachhaltig zu begegnen.

Bergs Studie ist flüssig und logisch nachvollziehbar geschrieben. Wer sich für das Thema Lernen in heterogenen Gruppen interessiert dem sei das Buch empfohlen. Es bleibt allerdings zu befürchten, dass der Weg zur offenen Schule für alle noch ein weiter sein wird.

Andreas Berg: Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule zur Schule für alle, Frankfurt am Main u.a. 2010, 130 Seiten, € 21,80

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Neu

eingetroffen

Avraham Milgram/Robert Rozett: Der Holocaust. FAQs – Häufig gestellte Fragen.

Von Markus Nesselrodt

Die Geschichte des Holocaust ist heute ein selbstverständlicher Bestandteil der europäischen Schulcurricula und doch steht jede Generation vor den gleichen grundlegenden Fragen. Wie konnte es zum nationalsozialistischen Völkermord an den europäischen Juden kommen? Warum wurde der Holocaust nicht früher verhindert? Wer waren die Täter und wer die Opfer?

Die vorliegende Broschüre hat „häufig gestellte Fragen“ - wie es im Titel heißt – zum Holocaust versammelt und sie von israelischen Historikern beantworten lassen. Herausgeber ist die Jerusalemer Gedenkstätte Yad Vashem, die es sich zum Ziel gemacht hat, an die Verbrechen des Nationalsozialismus zu erinnern. Auf den ersten Blick klingen die Fragen einfach, zum Teil gar naiv, doch sollen gerade diese grundlegenden Fragen beantwortet werden. Schüler/innen und Praktiker/innen in der historisch-politischen Bildungsarbeit werden immer wieder mit dem Problem konfrontiert, das Unfassbare und Unbegreifliche zu verstehen bzw. zu vermitteln. Die Broschüre kann Lernende wie auch Lehrende bei diesem Prozess unterstützen.

Kurz und präzise

Der Fokus der 32 Fragen liegt auf der Zeit zwischen 1933 und 1945. Lediglich vier Fragen widmen sich der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Ende der nationalsozi-

alistischen Herrschaft. Die Historiker erklären zunächst den Begriff des Holocaust, wenden sich dann den ersten Jahren des Nationalsozialismus zu und gehen dann chronologisch weiter. Mit Ausbruch des Krieges stehen dann Fragen nach der Einrichtung von Ghettos, dem Morden der Einsatzgruppen und der Funktionsweise nationalsozialistischer Konzentrations- und Vernichtungslager im Vordergrund. Zum Abschluss geht es dann um den jüdischen Widerstand gegen die Vernichtung und die letzten Kriegstage in Europa.

Ein großer Vorteil der Broschüre ist ihre verständliche Sprache, die komplexe Zusammenhänge auf knappem Raum zusammenfasst und dennoch nicht vereinfacht. Das kann sicher besonders in solchen Lernkontexten hilfreich sein, in denen wenig bis kein Vorwissen vorhanden ist. Auch zur Wiederholung oder zum Nachschlagen lassen sich die „Häufigen Fragen“ einsetzen. Ähnlich wie bei einem Lexikon sind die Antworten auf das Wesentliche reduziert. Ursprung, Verlauf, Akteure und Schauplätze des Holocaust werden benannt und in einen Zusammenhang gebracht, der sowohl das durchgängige Lesen aller Fragen als auch das gezielte Nachschlagen einzelner Aspekte möglich macht.

Ein weiteres Plus ist die Zweisprachigkeit der Broschüre. So folgt der deutschsprachigen Übersetzung das englischsprachige Original aus dem Jahre 2005. Auf diese Weise ließe sich die Broschüre in der internationa-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Neu

eingetroffen

len Bildungsarbeit einsetzen, wenn Deutsch und Englisch gesprochen werden. Auch der Einsatz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ist denkbar, da die einfache Sprache auch von Deutschlernenden gut zu verstehen sein wird. Ergänzend sei noch auf eine ähnliche Fragensammlung „Difficult Questions“ verwiesen, die im Rahmen von polnisch-israelischen Jugendbegegnungen entstanden ist. Eine Besprechung dieses Bandes finden Sie auf unserem Portal.

Internationaler Bezug

Der internationale Entstehungskontext verweist jedoch auf einige Probleme der Broschüre. So fällt auf, dass die Adressat/innen ursprünglich wohl eher israelische Jugendliche waren. Fragen wie „Warum ist der Holocaust so wichtig für uns“ beziehen sich zwar nicht ausschließlich, aber vorrangig auf das Kollektiv jüdischer Israelis bzw. der Juden im Allgemeinen. Vor diesem Hintergrund ist auch der aufklärerische Anspruch der Herausgeber zu verstehen, die in der Einleitung das ambitionierte Ziel formulieren, Wissen zu vermitteln, um eine Trivialisierung oder gar Leugnung des Holocaust zu verhindern. Ein neuer Holocaust solle durch Aufklärung verhindert werden: „Ignoranz kann nur durch Wissen bekämpft werden“ (S. 12). So lobenswert und verständlich dieser Anspruch ist, so fraglich bleibt, ob eine Publikation Vorurteile und Ignoranz zu ändern vermag. Vielleicht sind solche hoch gesteckten Ziele auch gar nicht notwendig, wenn die Lehrenden um die Grenzen der Bildungsarbeit wissen. Aufklären und zur

Auseinandersetzung anregen sollte sie, aber Holocaustleugner zu bekehren kann nicht ausschließlich Aufgabe von historischer Bildungsarbeit sein.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „Der Holocaust – Häufig gestellte Fragen“ eine gute Grundlage für die außerschulische Bildungsarbeit insbesondere bei internationalen Jugendbegegnungen sein kann. Für den Einsatz im deutschen Geschichtsunterricht ist die Broschüre sicher nicht umfassend genug. Doch wer kurze, aber präzise historische Informationen zum Holocaust auf dem aktuellen Stand der Forschung sucht, wird bei der vorliegenden Broschüre fündig.

Der Holocaust. FAQs – Häufig gestellte Fragen, hrsg. von Avraham Milgram und Robert Rozett im Auftrag von Yad Vashem, Göttingen 2011, 75 Seiten, 12,90 €.

Lernen aus der Geschichte

Neu

eingetroffen

Aufklärung statt Bewältigung. Tondokumente zur Berichterstattung von Axel Eggebrecht über den ersten Auschwitz-Prozess.

Von Lea Wohl von Haselberg

Wenn der Radiopionier und kritische Journalist Axel Eggebrecht (1899-1991) in klarer, verständlicher Sprache in seiner zeitgenössischen Berichterstattung eindringlich über die Bedeutung des Auschwitz-Prozesses (1963-65, Frankfurt am Main) spricht, macht er deutlich, dass es sich dabei nicht um abgeschlossene Vergangenheit handelt, sondern vielmehr um eine „Reise in die Vergangenheit, [...] die in Wahrheit noch ein Stück lebendiger Gegenwart ist“. So weist er beispielsweise darauf hin, dass Adolf Eichmann bei seiner Hinrichtung 56 Jahre alt gewesen sei, die im Auschwitz-Prozess angeklagten SS-Männer seien aber deutlich jünger. Sie gehörten zu einer Altersgruppe, die heute überall am Ruder sitze und nicht etwa zu einer „längst verflossenen Epoche“. Er sagt: „wer unsere beunruhigende, unsere fragwürdige, nämlich der unaufhörlich der Selbstbefragung bedürftige, jüngste Vergangenheit so betrachten darf als läse er vom Siebenjährigen Krieg, als sähe er einen Napoleon-Film, dem wird die Sache zu leicht gemacht“. Und so können auch der Frankfurter Auschwitz-Prozess und die Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen als eine Vergangenheit bezeichnet werden, die immer noch lebendig ist und (vielfach) in unsere Gegenwart hineinreicht.

Der damals 64jährige Journalist Axel Eg-

gebrecht, der bereits 1945 vom Bergen-Belsen-Prozess aus Lüneburg berichtet hatte, war der einzige Radiojournalist, der über die gesamte Dauer des ersten Auschwitz-Prozesses von Dezember 1963 bis August 1965 aus Frankfurt am Main berichtete. Seine Radioberichterstattung aus dieser Zeit umfasst mehr als 37 Stunden Sendematerial und stellt damit die umfassendste erhaltene Audiodokumentation über den Frankfurter Auschwitz-Prozess dar. Dieser kann als Meilenstein und Wendepunkt in der (bundes-)deutschen Beschäftigung mit den NS-Verbrechen verstanden werden, nicht nur wegen des Prozesses an sich, bei dem über 350 Zeugen zur Sprache kamen, sondern auch und vor allem, weil der Prozess zu einem Medienereignis wurde, das die deutsche Öffentlichkeit in einem neuen Maß erreichte, betroffen machte und eine gesellschaftliche Auseinandersetzung anstieß. Filme, Literatur und Theaterstücke griffen den Prozess und seine moralischen und gesellschaftlichen Implikationen auf. Zusammenhängend mit diesem Bewusstseinswandel, der maßgeblich durch mediale Berichterstattung stimuliert wurde, muss auch die Radioberichterstattung Axel Eggebrechts für den NDR verstanden werden. Eggebrecht betonte immer, dass es ihm nicht nur um die Prozess-Berichterstattung gehe, sondern auch darum, seinen Hörerinnen und Hörern die Bedeutung der deutschen NS-Vergangenheit zu verdeutlichen und sie zur Auseinandersetzung mit dieser zu bewegen. Für die 2011 von der Forschungsstelle Geschichte des Rundfunks in Norddeutschland

Lernen aus der ■ Geschichte

Neu

eingetroffen

und dem Deutschen Rundfunkarchiv herausgegebene Audio-CD, wurden aus dem umfangreichen Quellenmaterial vier längere Ausschnitte mit einer Gesamtspielzeit von 70 Minuten ausgewählt, die einen Eindruck von Eggebrechts Anliegen bei der Berichterstattung sowie seiner Argumentation vermitteln. Begleitet wird die CD von einem ausführlichen Booklet, das Informationen zu Eggebrecht und dem ersten Auschwitz-Prozess sowie zu der Auswahl der Audioausschnitte liefert. Diese entstammen den zwei Sendereihen, in denen Eggebrecht für den NDR über den Auschwitz-Prozess berichtete, zum einen „Vergangenheit vor Gericht“, eine wöchentliche Sendung von 15 Minuten, die über den aktuellen Fortgang des Prozesses berichtete, und zum anderen „Berichte vom Auschwitz-Prozess“, die einmal im Monat, dafür aber mit einer durchschnittlichen Länge von 45 Minuten, gesendet wurde. Die Ausschnitte sind exemplarisch gewählt und ermöglichen einen akustischen Eindruck von Eggebrechts Radioberichterstattung. Damit gewähren sie Einblick in die mediale Berichterstattung und einen zentralen Diskurs der bundesdeutschen Öffentlichkeit in der ersten Hälfte der 1960er Jahre. Gleichzeitig wird durch die für die Audio-CD gewählten Ausschnitte auch deutlich, dass es sich um einen Verlust handelt, dass nur Fragmente aus den eigentlich komplett erhaltenen Sendungen Eggebrechts zugänglich sind.

Die Erschließung des gesamten Sendematerials sowie eine begleitende, ausführlichere

Publikation wären deshalb wünschenswert, weil sie sich sehr gut für den pädagogischen Einsatz im Unterricht und in der außerschulischen Bildungsarbeit eignen würden und auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Interesse sein könnten. Nicht nur, da die Tondokumente von Eggebrechts Radioberichterstattung so klar und gut verständlich sind, sondern auch, weil sie durch die umfangreiche Forschung zu den Frankfurter Auschwitz-Prozessen [1] und der damaligen Berichterstattung [2] gut kontextualisiert werden, könnten sie im Bereich der Wissenschaft und der Bildungsarbeit fruchtbare Verwendung finden.

Anmerkungen

1 Fritz Bauer Institut (Hg.): „Gerichtstag halten über uns selbst...“. Geschichte und Wirkung des ersten Frankfurter Auschwitz-Prozesses. Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt am Main, 2001. Osterloh, Jörg/ Vollnhals, Clemens (Hg.): NS-Prozesse und deutsche Öffentlichkeit. Besatzungszeit, frühe Bundesrepublik und DDR. Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung. Göttingen, 2011.

2 Wolf, René: The Undivided Sky: The Holocaust on East and West German Radio in the 1960s. Basingstoke/ Hampshire, 2010.

Aufklärung statt Bewältigung. Tondokumente zur Berichterstattung von Axel Eggebrecht über den ersten Auschwitz-Prozess. Herausgeber: Stiftung Deutsches Rundfunkarchiv und Forschungsstelle Geschichte des Rundfunks in Norddeutschland. Konzeption und Text: Hans-Ulrich Wagner, Florian Bayer, Andreas Dan. Stiftung Deutsches Rundfunk Archiv 2011.

Unser nächstes Magazin erscheint am 21. Januar 2012 und befasst sich mit dem Wandel der Erinnerungs- und Geschichtskulturen.

I M P R E S S U M

Lernen aus der Geschichte e.V.
c/o Fachgruppe Politikwissenschaften und historische Bildung
Technische Universität Berlin
FR 3-7
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin
<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

Projektkoordination: Birgit Marzinka
Webredaktion: Ingolf Seidel, Markus Nesselrodt und Dorothee Ahlers

Das mehrsprachige Webportal wird seit 2004 gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin.

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