

LaG-Magazin

Heterogenität in der
historisch-politischen Bildung

02/2014

19. Februar 2014

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Eine Pädagogik der Anerkennung als Voraussetzung für Geschichtslernen in heterogenen Gruppen.....	5
Differenz reflektieren in der historischen Bildungslandschaft.....	9
Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Hufeisensiedlung.....	12
Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten.....	16

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Geschichtsunterricht und die Sensibilisierung für lesbische, schwule und transgender Schüler/innen.....	19
---	----

Empfehlung Web

Zwischentöne in der Mehrheitsgesellschaft.....	21
--	----

Empfehlung Fachbuch

Anerkennung und Erinnerung in der historisch-politischen Bildungsarbeit.....	23
--	----

Empfehlung Fachdidaktik

Weltbilder und Selbstbilder – Für eine reflexive Pädagogik.....	27
Holzwege, Umwege, Auswege.....	28
Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?.....	31
Toleranz und respektvolles Miteinander – Ein Leitfaden für kultursensible politische Bildung.....	32
„Schwierige Jugendliche gibt es nicht...! Historisch-politische Bildung für ALLE.“.....	36

Projektvorstellung

Freedom Roads!.....	38
---------------------	----

Empfehlung Film

Die Gehörlosen in der NS-Zeit.....	40
------------------------------------	----

Liebe Leserinnen und Leser,

wir begrüßen Sie zu unserer Magazinausgabe im Monat Februar. Das titelgebende Thema „Heterogenität in der historisch-politischen Bildungsarbeit“ beschreibt eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Nämlich, dass es im Unterricht und in der außerschulischen Bildung um die Arbeit mit Jugendlichen bzw. auch mit Erwachsenen geht, die höchst uneinheitlich strukturierte Individuen mit unterschiedlichen Vorlieben, Abneigungen, Herkunft und sozialen Prägungen sind. Heterogenität fließt selbstverständlich in den pädagogischen Prozess ein und sollte durch Pädagog/innen entsprechend reflektiert werden. Dass dies im gesellschaftlichen Rahmen noch lange nicht selbstverständlich ist, zeigt die gegenwärtige homophobe Kampagne gegen die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht in Baden-Württemberg und darüber hinaus.

Wir haben in dieser Ausgabe Heterogenität so interpretiert, dass sie Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Sinne von Herkunft ebenso fasst, wie in Bezug auf sexuelle Orientierung, religiöse Unterschiedlichkeit, sogenannte Behinderung etc. Mit dieser Deutung soll vermieden werden, dass Heterogenität im Subtext und durch die Hintertür ethnisch gedeutet wird.

Elke Gryglewski stellt den Ansatz der Pädagogik der Anerkennung vor, den sie in einem Spannungsfeld zur Ausübung von unterschiedlichen religiösen und kulturellen Praxen durch Kinder und Jugendli-

che mit unterschiedlichen Hintergründen diskutiert.

Ulla Kux diskutiert unterschiedliche aktuelle Stränge der Interpretation von Differenz in zivilgesellschaftlich geprägten und historisch orientierten Bildungsprojekten.

Barbara Lenz und *Roos Versteeg* haben das Projekt „Geteilte Erinnerungen. Gemeinschaftsleben in der Großsiedlung Britz im Spiegel internationaler Erfahrungen“ im Berliner Bezirk Neukölln durchgeführt und geleitet. In Ihrem Essay geben Sie Einblick in Konzeption und Ablauf dieser Auseinandersetzung mit Geschichte.

Die türkische Region Dersim war zum Ende der 1930er Jahre Schauplatz eines Massakers an der regionalen Bevölkerung, dessen Ursprung in der Türkisierungs-politik Atatürks liegt. *Birgit Uhning* und *Miriam Jussuf* skizzieren den Verlauf eines Geschichtsprojekts zu diesem wenig beachteten Massaker in Zusammenarbeit mit der Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr e.V.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre mit der vorliegenden Ausgabe des LaG-Magazins.

Im März werden wir zwei LaG-Magazine herausgeben.

Am 12. März erscheint eine Sonderausgabe. Sie entsteht in Zusammenarbeit mit ConAct – Koordinierungszentrum Deutsch-israelischer Jugendaustausch. Fragen des Erinnerns und Gedenkens in diesem bilateralen

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Einleitung

Jugendaustausch werden dabei im Mittelpunkt stehen.

Am 19. März erscheint ein Magazin mit dem Titel „Schwule und Lesben in der DDR.“

Ihre LaG-Redaktion

Eine Pädagogik der Anerkennung als Voraussetzung für Geschichtslernen in heterogenen Gruppen

Von Elke Gryglewski

Kurz vor Weihnachten im vergangenen Jahr fand in einer Berliner Grundschule eine Aufführung der Weihnachtsgeschichte nach Carl Orff statt. Mehr als hundert Kinder von der ersten bis zur sechsten Klasse sprachen und sangen voller Begeisterung deutsche und lateinische Texte. Das Besondere für die Kinder war die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Jahrgänge – nicht, wie für Außenstehende, die Tatsache, dass sehr viele der Sprecherinnen- und Sprecherrollen von Kindern aus muslimischen Familien übernommen worden waren. Während alle Kinder, Eltern und Lehrkräfte, die Teil des Schullebens dieser speziellen Grundschule sind, sich erfreut und gerührt über die gemeinsame Leistung zeigten, betonten schulfremde Gäste immer wieder nur die vermeintliche Besonderheit, dass „nichtdeutsche Kinder“ an der Aufführung teilgenommen hätten.

In zeitlicher Nähe zu den Proben und der Aufführung diskutierten Vertreter und Vertreterinnen politischer Parteien die Frage, ob Veranstaltungen wie der St. Martinszug oder sogar Weihnachtsfeiern aus Rücksicht zu muslimischen Kindern umbenannt werden sollten. Hätten diejenigen, die diese Position vertreten, die erwähnte Aufführung erleben können, wäre

ihnen vielleicht bewusst geworden, wie wenig wertschätzend ihre Haltung gegenüber allen Kindern unserer Gesellschaft ist. Und es stellt sich die Frage, ob die angestiftete Diskussion nicht mehr über diejenigen aussagt, die alte Traditionen abschaffen wollen.

Was hat nun dieser Sachverhalt mit der Frage des Geschichtslernens in heterogenen Gruppen zu tun?

Seit etwa 2005 wird in den Gedenkstätten und ihrem Umfeld diskutiert, wie Menschen nichtdeutscher Herkunft die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust näher gebracht werden kann. Seitdem haben immer mehr Vertreterinnen und Vertreter aus Gedenkstätten und anderen außerschulischen Lernorten und auch Lehrkräfte nachgewiesen, dass das Interesse an dieser Geschichte nicht in erster Linie an die Herkunft gebunden ist. Ob Jugendliche und Erwachsene, deren Familien nicht aus Deutschland stammen, an dieser Geschichte interessiert sind, hängt vor allem daran, ob sie sich bei der Behandlung des Themas angesprochen und anerkannt fühlen.

Geschichtslernen findet nicht im luftleeren Raum statt und so bringen viele Besucherinnen und Besucher nichtdeutscher Herkunft ihre Erfahrungen mit Rassismus, mangelnder Wertschätzung oder nicht Wahrnehmung des individuellen Hintergrunds durch die Mehrheitsgesellschaft in die Gedenkstätten mit. Schaffen die Mitarbeitenden dieser Lernorte nicht zu signalisieren, dass jede und jeder ungeachtet ihrer und seiner

Herkunft und persönlichen Interessen am historischen Ort willkommen ist, schreiben sie die mangelnde Wahrnehmung unbewusst fort. Wenn Jugendliche sich in dieser Situation vorsichtshalber desinteressiert zeigen, um nicht von anderen ausgeschlossen zu werden, ist dies nachvollziehbar.

In der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz bemühen wir uns, eine Pädagogik der Anerkennung zu praktizieren, um alle unsere Besucherinnen und Besucher auf eine wertschätzende Weise anzusprechen.

Die Anerkennung wird dem Gegenüber auf sehr unterschiedliche Art und Weise ausgedrückt. So stehen im Eingangsbereich Informationsblätter in zahlreichen europäischen Sprachen zur Verfügung. Diese wurden mit Sprachen ergänzt, die in deutschen Klassenzimmern vertreten sind, um den Jugendlichen die Gleichwertigkeit aller Sprachen zu spiegeln, die in den Familien gesprochen werden.

Wichtig sind weiterhin Einstiegssequenzen bei pädagogischen Veranstaltungen, die den Besucherinnen und Besuchern zunächst die Möglichkeit bieten, ihren persönlichen Zugang zu Geschichte vorzustellen. Ob man hierbei mit Fotos arbeitet, auf denen unterschiedliche historische Ereignisse abgebildet sind oder mit einer Übung, ist unerheblich. Entscheidend ist das Signal, dass individuelle Zugänge zu Geschichte völlig legitim sind und keine Aussage über das Interesse am Nationalsozialismus beinhalten.

Als besonders bedeutsam haben sich auch Konzepte erwiesen, bei denen historische Informationen zu den in den Schulklassen vertretenen Herkunftsländern im Kontext der NS-Geschichte angeboten werden. So reagieren Schülerinnen und Schüler (aber auch Lehrkräfte) regelmäßig überrascht, dass es Bezüge zwischen dem NS und Griechenland, der Türkei oder Tunesien gibt. Hier spielt nicht nur die Anerkennung der Herkunftsländer der Familien eine Rolle. Alle Gruppen, die mit diesen Materialien arbeiten, können Vielfalt – in diesem Fall Bezüge zu anderen Ländern als Deutschland oder den sonst bei der Bearbeitung des NS und Holocaust üblichen – als etwas Normales erleben, das es bereits in den 1930er und 1940er Jahren gab.

Anerkennung bedeutet auch, dass wir Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig unsere Rolle und unsere Haltung reflektieren müssen. Schließlich beeinflusst unser Vorgehen und unsere Einstellung im pädagogischen Prozess die Reaktionen unseres Gegenübers maßgeblich. Dazu gehört ebenfalls die Einsicht, dass alles, was wir hören und wahrnehmen immer Auskunft über uns selbst gibt, wir also Äußerungen von Jugendlichen regelmäßig in unseren Erfahrungshorizont einfügen ohne nachzufragen, ob eine Aussage wirklich so gemeint war.

Diese Reflexion ermöglicht zu erkennen, ob bestimmte Äußerungen dazu dienen sollen, uns zu provozieren, Unwissenheit widerspiegeln oder von einer real problematischen Einstellung herrühren. Wirk-

liche Wertschätzung und Anerkennung heißt dann gegebenenfalls auch unbequeme Auseinandersetzungen zu führen. Wenn Jugendliche provozieren möchten, müssen wir versuchen, die Motivation für die Provokation herauszufinden. Wenn sie falsche Geschichtsbilder und Vorurteile von zuhause mitbringen, dürfen wir keine Vermeidungsstrategie einsetzen oder eine Aussage als „self-fulfilling prophecy“ im Raum stehen lassen. Reale Anerkennung bedeutet, Äußerungen ernst zunehmen und sich mit der Person und den Motiven auseinanderzusetzen, die sie gemacht hat.

So wichtig und tragfähig Anerkennung als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Geschichte in heterogenen Lerngruppen ist, so geht mit ihr ein Risiko einher. Vergessen wir die Anerkennung allen unseren Besucherinnen und Besuchern entgegenzubringen, sondern reduzieren sie auf den Umgang mit denjenigen, die wir als besonders benachteiligt erkannt haben, kann die gewünschte Anerkennung zu einer erneuten Klassifizierung als „Andere“ führen. Dieses Risiko ist besonders hoch, wenn es um die Einbeziehung historischer Informationen zu den in deutschen Klassenzimmern vertretenen Herkunftsländern geht. Wenn im pädagogischen Prozess nicht sehr deutlich gemacht wird, dass diese Informationen sich an die gesamte Lerngruppe richten und die Fakten zu Griechenland im NS nicht von den Jugendlichen griechischer Herkunft oder die zur Türkei von Jugendlichen türkischer Herkunft bearbeitet werden müssen, finden Zuschreibungen

statt, die die jeweiligen Jugendlichen auf das Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern beschränken und damit reethnisieren.

Unter diesen Bedingungen können Jugendliche unterschiedlicher Herkunft sich nachhaltig mit dem Nationalsozialismus und Holocaust auseinandersetzen. Dass ihnen die Beschäftigung grundsätzlich wichtig ist, zeigt die Vielzahl an Bewerbungen von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunft auf mehrmonatige Projekte, die das Haus der Wannsee-Konferenz seit mehreren Jahren unter Berücksichtigung der Pädagogik der Anerkennung ausschreibt.

Kehren wir zur Aufführung der Weihnachtsgeschichte zurück. Die Ankündigung hatte sich wertschätzend an alle Kinder gerichtet und die Haltung der Organisatorinnen und Organisatoren, die jedes Kind ungeachtet von Herkunft oder Glauben gerne dabei hatten, spiegelte sich schließlich in der Heterogenität und Begeisterung der Sprecherinnen und Sprecher.

Betrachten wir es als eine Selbstverständlichkeit, dass Jugendliche und Erwachsene ein gemeinsames Interesse am NS und Holocaust entwickeln, werden wir entsprechend einladend bei unseren pädagogischen Angeboten wirken.

Auch wenn eine Weihnachtsfeier und die Beschäftigung mit einer gewaltbelasteten Vergangenheit zwei unvergleichbare Ereignisse sind, gibt es eine strukturelle Ähnlichkeit: Beide sind integraler Bestandteil unserer Kultur. Aus vermeintlicher Rücksicht auf

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Zur Diskussion

eine andere Religion oder Kultur Kindern und Jugendlichen die eigene Entscheidung zur Partizipation abzusprechen ist in keiner Weise ein Zeichen für Wertschätzung von Vielfalt.

Über die Autorin

Dr. Elke Gryglewski arbeitet seit 1995 als wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin in der Gedenk- und Bildungsstätte „Haus der Wannsee-Konferenz. Zuletzt von ihr erschienen ist: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust.

Differenz reflektieren in der historischen Bildungslandschaft

Einige Feldbeobachtungen über Praktiken mit Erzählsträngen, Macht und Wissen

Von Ulla Kux

Das Sprechen über Differenz, Partizipation, die Migrationsgesellschaft löst unter Pädagoginnen und Pädagogen der historischen Bildung oftmals Unsicherheit aus. Das mag anstrengend sein, ist aber sinnvoll. Bei einer vertieften Beschäftigung mit Differenz stößt man zwar schließlich „nur“ auf die grundständigen pädagogischen Fragen nach Lernen und Teilnehmerorientierung, Kompetenz und Relevanz, der Wahrnehmung der eigenen Geschichtlichkeit und pädagogischer Haltung usf. Dennoch lassen sich aus einer kritischen Reflexion des Umgangs mit Differenzwahrnehmung folgenreiche Anstöße gewinnen: für ein Herangehen an praktische historische Projektarbeit bzw. die Sicht auf Konstellationen, die dabei gesellschaftlich, curricular und projektförmig prägen.

In der zivilgesellschaftlich basierten historischen Bildungslandschaft werden vermehrt Lernarrangements praktiziert, die mit verschiedenen historischen Erzähl- und Interpretationssträngen den Umgang mit Differenz entwerfen und erproben: Drei interessante Entwicklungsrichtungen werden im folgenden, kurz und vergrößert, skizziert und diskutiert:

Herkunftsspezifische Zugänge

Manche pädagogische Projekte beziehen die Migrationsprozesse vor allem auf Vermittlungsfragen angesichts „heterogener“ Zielgruppen und nähern sich offen oder verdeckt herkunftsspezifischen Konzepten: Dann werden sog. Einheimische von „den Migrant/innen“ oder ausgewählten Herkunftsgruppen unterschieden. Dies kann von unterschiedlichen Positionen her erfolgen:

Wenn der Lerngegenstand als deutsche Nationalgeschichte interpretiert wird, etwa zu Vormärz, dem Nationalsozialismus oder der DDR, und von einer Etablierten-Position aus betrieben wird, dann wird aber eine ausgrenzende Differenzzuschreibungen nur ausagiert – statt differenzreflektierend und kritisch deren Funktionen zu befragen. Weiterführend wäre hier eine kritisch-inklusive Wendung, die die Wirkungsmacht des Nationalen in Geschichte und pädagogischer Gegenwart ernst nimmt, aber auch bricht.

Verwandte Fragen stellen sich, wenn eingewanderte Minderheiten ausdrücklich eine „Gruppen-Geschichte“, ggf. eine Verfolgungsgeschichte „unter sich“ oder öffentlichkeitsbezogen erarbeiten oder präsentieren wollen. Auch hier geht es darum, ein Ineinander von Erzähl- oder Interpretationssträngen und Identität zu befestigen: allerdings nicht als Zuschreibungen, sondern als Ansprüche auf Selbstrepräsentation. Eine fachdidaktische Sicht möchte hier wohl eine Verflüssigung und Reflexion

von Identitätskonzepten teilweise vermischen. Zugleich ist nachvollziehbar, dass – im Unterschied zu den Etablierten-Positionen – für manche „ethnisch-politische“ Minderheiten wenigstens phasenweise vordringlich sein mag, Identität und Zusammenhalt überhaupt erst zu konstruieren statt zu dekonstruieren. Hier sind Herausforderungen und Ambivalenzen für eine historische Bildung, aber noch wenig verbreitete Antworten erkennbar.

Postkoloniale Zugänge

Postkoloniale inspirierte Zugänge interpretieren Welt, Gesellschaft und Ungleichheitsverhältnisse unter dem Gesichtspunkt der Nachwirkungen der Kolonialära: Rassismus wird als strukturbildendes Moment unserer Gesellschaften und Verflechtungen „ent-deckt“. Daraus lassen sich verschiedene, durchaus radikale Anstöße entwickeln: Sie laden zu einer Re-Interpretation deutscher Geschichte in einer internationalen Rahmung ein, auch der nationalsozialistischen Ideologie und Praxis von Rassismus, und sie verweisen auf eine globale Verflechtungsgeschichte. So wird eine Reflexion angestoßen, warum die Kritik des Rassismus, gerade in Deutschland, auf eine spezifische Geschichtsabwehr stößt. Die Geschichte nationaler Identitäts- und Differenzkonstruktion – darunter: deutsch = weiß – kann aufgerufen werden, nicht zuletzt als alltäglicher Skandal. Weiter lässt sich hier lernen, wie eine Reproduktion von Strukturmustern (ursprünglich eine biologistische Rassenidee) über historische Zeitläufe geschieht, auch wenn die

Ausgangsbedingungen zerfallen sind. Über die Wahrnehmung des Kulturrassismus erkennt man oder frau verwandte Ausgrenzungsmuster – etwa, wenn Einwanderer, die im Westen Deutschlands vor ca. 20-30 Jahren noch sozioökonomisch als (Gast-)Arbeiter wahrgenommen wurden, unversehens kulturalisierend als „Muslime“ konstruiert werden. Auch die arglose Rede von der Vielfalt als „Bereicherung“ wird problematisch: ist doch die Bereicherung an den Exotisierten immer schon eine koloniale Praxis. Etliche Projekte dieser Ausrichtung nutzen dabei erprobte Formen, z.B. biographische Zugänge von schwarzen Deutschen, die zugleich die Ungleichheit von öffentlicher Repräsentation befragen - oder wie Aufbegehren und Widerständigkeit gelang. Lokale Spurensuchen nach kolonialgeschichtlichen Bezügen im Stadtteil, gegebenenfalls zur Umbenennung von Straßen, die nach „Kolonialhelden“ benannt sind, folgen dem Motiv des „Grabe wo Du stehst“. Die postkolonial motivierten Geschichts- und Kulturprojekte sind theoretisch anspruchsvoll begründet. Gelegentlich sind sie stark ideologiekritisch ausgerichtet. Die Ergründung „tatsächlicher“ historischer Verläufe erscheint nicht immer einfach; die insgesamt schmale pädagogische Materiallage spiegelt die Marginalisierung. Nicht nur die Studien über den problematischen „Faktor Herkunft“ für Bildungschancen zeigen, dass Bildung, historische und andere, nicht allein eine Lösung ist, sondern

auch das Problem. So fordert eine postkoloniale Perspektive eine dominanzkritische Haltung zur je eigenen gesellschaftlichen Position als Pädagog/innen im Bildungsgeschehen.

Beteiligungsorientierte Prozesse, Biographisches und Erfahrungen

Manche Zugänge bieten für Jugendliche oder Erwachsene im Stadtteil beteiligungsorientierte Prozesse an, beispielsweise ansetzend an einem konkreten Ort oder historischen Ereignis (Stadtjubiläum, Geschichte einer Fabrik). Migration oder sogenannte „kulturelle Vielfalt“ stehen dabei nicht unbedingt im thematischen Zentrum, sondern es werden lokalhistorische Erzählstränge mit (familien-)biographischen und Interpretationssträngen gekreuzt, Erzähl- und Interpretationssträngen verhandelt und ausgetauscht. Das größte Potential solcher Projekte liegt wohl in dem aktivierenden Moment: Es wird sozialräumliche Kommunikation über das geteilte Umfeld und Zusammenleben hergestellt und Gestaltbarkeit erfahren. Ethnarisierungsrisiken sind nicht systematisch; im Gegenteil eignen sich solche offenen Prozesse besonders zur Auseinandersetzung mit allgemeiner „accessibility“ – der Frage von Partizipationschancen. Ob dann letztlich immer eine „seriöse“ Auseinandersetzung mit historischen Kontexten erfolgt, d.h. der Gewordenheit von Verhältnissen in langen Linien, oder eher eine Auseinandersetzung mit der politischen oder kulturellen Beschaffenheit oder Gestaltetheit der Verhältnisse: das erscheint gelegentlich als

etwas nebelig. Hier wäre womöglich eine Rückkopplung mit geschichtsdidaktischen Kategorien klärend – aber ebenso mag der „Mut zum Nebel“ eine nötige Voraussetzung für sehr gehaltvolle Beteiligungsprozesse sein.

Die seit ca. 15 Jahren geführte Debatte über Migration, Globalisierung, Inter- oder Transnationalität, Diversity, Diskriminierung, Partizipation, Intersektionalität u.ä. in Geschichtsdidaktik, Schule und nicht-formaler historischer Bildung verläuft insgesamt noch uneinheitlich und disparat. Es lässt sich aber erkennen, dass eine migrationsgesellschaftlich geleitete Kritik von vermachten Differenzsetzungen die Geschichte und Gegenwart anders, zeitgemäß begreifen hilft. Sie ermöglicht anderes Wissen.

Über die Autorin

Ulla Kux ist Dipl.-Politologin.
Kontaktmöglichkeit: ullakux@gmail.com

Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Hufeisensiedlung

Von Barbara Lenz und Roos Versteeg

„Geteilte Erinnerungen. Gemeinschaftsleben in der Großsiedlung Britz im Spiegel internationaler Erfahrungen“ - unter dieser Überschrift luden wir im Auftrag des Museums Neukölln und gefördert von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) zwischen Juni und Oktober 2012 zu einer zehnteiligen Workshopreihe ein. Im Rahmen eines Forschungs- und Ausstellungsprojekts zur Geschichte der im Süden Berlin-Neuköllns gelegenen Großsiedlung Britz/Hufeisensiedlung in der Zeit des Nationalsozialismus, sollten geschichtsinteressierte Neuköllner/innen die Möglichkeit haben, im Austausch miteinander lokale Geschichte zu untersuchen und Erinnerungen aufzuarbeiten. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und kulturellen Vielfalt des Bezirks Neukölln hatten wir uns von Beginn an auch mit der Frage beschäftigt, wie sich die Auseinandersetzung mit Geschichte „inklusiv“ gestalten lässt.

Leitgedanken

Drei Fragen waren für uns zentral:

Wie lässt sich die Erinnerung und Aufarbeitung der lokalen Geschichte so gestalten, dass sich jeder und jede, unabhängig von regionalen Herkünften und Identitäten daran beteiligen kann?

Wie lässt sich das lokale Erbe in eine fruchtbare Beziehung setzen zu historischen

Erfahrungen von Neuköllner/innen aus aller Welt?

Wie lässt sich die Vielfalt von historischen Identitäten und Erfahrungen, die eine Migrationsgesellschaft konstituieren, würdigen und sichtbar machen?

Anknüpfend hatten wir uns zum Ziel gesetzt, die Zeit des Nationalsozialismus, beispielhaft gemacht an der Geschichte der Hufeisensiedlung, als „globales Erbe“ zu betrachten, an dessen Aufarbeitung sich jede/r gleichberechtigt und ungeachtet ihrer/seiner Herkunft beteiligen kann. Die Geschichten von Zeitzeugen aus der Siedlung sollten in der Workshopreihe genauso ihren Platz erhalten, wie die Geschichten von Personen, die selbst, oder deren Groß- und Elterngeneration nach 1945 nach Deutschland/Neukölln gekommen waren. Um eine möglichst große Bandbreite an Geschichten und Perspektiven zu versammeln, richteten wir unsere Einladung auch gezielt an migrantische Vereine im Norden Neuköllns.

Erwartungen

Elf Personen fanden im Rahmen der Workshopreihe zu insgesamt zehn Treffen zusammen, die jeweils drei Stunden dauerten. Die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer/innen waren meist mit ihren Vorerfahrungen und Familiengeschichten verknüpft. Die drei ältesten Teilnehmer/innen (Jahrgänge 1928, 1929 und 1938) waren allesamt in der Hufeisensiedlung geboren und hatten den Wunsch Rückschau zu halten; Bewohner/innen der Siedlung, die

in jüngerer Zeit zugezogen waren, verband das Interesse an neuen Erkenntnissen über die politische Geschichte der Hufeisensiedlung; Eine Neuköllnerin brasilianischer Herkunft äußerte ein besonderes Interesse an einem Zusammentreffen mit Zeitzeugen der NS-Zeit. Sie erhoffte sich durch eine solche persönliche Begegnung, Geschichte und Gegenwart Deutschlands besser zu begreifen, um schließlich auch, umfassender als bisher, daran teilhaben zu können; Eine in Polen geborene Teilnehmerin interessierte sich für das Berlin der Weimarer Republik, weil ihre Großmutter damals hier lebte; Eine Person befand sich beim Beginn der Workshopreihe gerade in einer Phase der Aufarbeitung langer verdrängter türkisch/kurdischer Familiengeschichte. Sie erhoffte sich vor allem einen kritischen Austausch über den Umgang mit (Geschichte von) Minderheiten und gegenwärtige Ausgrenzungsdynamiken.

Inhalte

Diesen unterschiedlichen Bedürfnissen einen angemessenen Raum zu geben war eine Herausforderung. Das Interesse an der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in der Hufeisensiedlung schien zu dominieren, dennoch wollten wir den Schritt wagen, das aus mehrheitsgeschichtlicher Perspektive vertraute Terrain zu verlassen.

Wir entschlossen uns dazu, die Workshopreihe in zwei Blöcke aufzuteilen. Einem, mit dem Schwerpunkt Hufeisensiedlung, in dem wir gemeinsam das Gemeinschaftsle-

ben in der Hufeisensiedlung vor und nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten untersuchen wollten; und einem zweiten Block, in dem wir die Erfahrungen der NS-Zeit in eine globale Perspektive rücken wollten. Wir beabsichtigten uns vergleichend damit zu beschäftigen, wie es weltweit immer wieder dazu kommt, dass Menschen, die nachbarschaftlich Tür an Tür leben, plötzlich zu Feinden werden. Uns interessierte wie im Kontext von Diktaturen oder Bürgerkriegen religiöse, ethnische oder nationale Identitäten geschaffen und Feindbilder konstruiert werden. Konkretisieren wollten wir unsere Fragen an Hand der Beschäftigung mit zwei historischen „Ereignissen“ aus der jüngeren Zeitgeschichte. Aufgrund bereits vorhandener Kontakte zu Experten/innen wählten wir die ethnischen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien und den Genozid in Ruanda.

Methodisches

Als Grundlage der Auseinandersetzung im ersten Block beschäftigte sich die Gruppe sowohl mit historischen Quellen, wie zum Beispiel Fotografien und Zeitungsausschnitte aus dem Archiv des Museums, als auch mit persönlichen Erinnerungen. Außerdem führten wir die Themen jedes Einzeltermins durch kleine Inputs ein.

In beiden Themenblöcken war es uns wichtig, die unterschiedlichen historischen Erfahrungen, das unterschiedliche historische Wissen und die sich daraus ergebenden Fragen der Projektteilnehmenden ins Zentrum zu rücken. Dabei machten wir die

Erkenntnis, dass es oft gerade die persönlichen Erzählungen waren, die den Rahmen für (geographische) Perspektivwechsel schufen, weil sie in den Projektteilnehmer/innen wechselseitig Erinnerungen wach riefen. So fühlte sich eine Brasilianerin, während der Erzählungen einer älteren Dame aus der Hufeisensiedlung über die Präsenz von Uniformen und die täglichen Fahnenappelle in der NS-Zeit, plötzlich in ihre Kindheit während der Militärdiktatur versetzt: „Heute“, so erzählte Jania, „ist die Fahne ein populäres Symbol und wird sogar als Aufdruck auf Bikinis getragen – während der Diktatur: undenkbar. Der Fahne gebührte der allerhöchste Respekt. Das wurde uns Schulkindern jeden Tag eingetrichtert.“

Für die Beschäftigung mit dem Konflikt im ehemaligen Jugoslawien kooperierten wir mit dem Verein Süd-Ost-Europa Kultur e.V.; Die Auseinandersetzung mit Ruanda gestalteten wir gemeinsam mit dem Verein Ruanda Connection. Für beide Vereine sind Gedenken und historische Aufarbeitung zentraler Bestandteil ihrer soziokulturellen und politischen Bildungsarbeit. Die Erfahrungen von heute in Deutschland lebenden Zeitzeug/innen werden dabei fruchtbar gemacht. Für unsere Ansatz war die Kooperation mit diesen Vereinen ein großer Gewinn, weil sie uns ermöglichte, historische Ereignisse, die auf Grund einer großen geographischen Distanz zum Hier und Jetzt in weiter Ferne scheinen, als Teil der Gegenwart Berlins sichtbar zu machen. Uns war bewusst, dass wir die genaue Betrachtung, die jeder unserer Untersuchungsgegenstände bedurft

hätte, nur im Ansatz gerecht werden konnten. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung wurde einerseits deutlich wie wichtig es ist, die Entstehung von kollektiven Verbrechen in ihren jeweiligen Kontexten, ihrer jeweiligen Zeit und Region zu verstehen. Der Blick auf Kontinuitäten in der Entstehung von ethnischen Konflikten andererseits, ebnete den Weg für eine tiefergehende Reflexion über historische Verantwortung. Die Projektteilnehmer/innen beschrieben die Beschäftigung mit beiden Themenkomplexen als wichtige Horizonterweiterung.

Vielstimmigkeit

Den vielschichtigen Erfahrungen der Workshopteilnehmer/innen immer genügend Platz einzuräumen und den komplexen geschichtlichen Zusammenhängen gerecht zu werden, stellte sich als Herausforderung dar. Doch das geplante Endprodukt, ein Hörspaziergang durch die Hufeisensiedlung, bot uns einen Rahmen, um auch im Nachhinein Diskussionen fortzuführen und Geschichten Gehör zu verschaffen, die während der Projektstage vielleicht zu kurz gekommen waren. Ein Ergebnis, an dem ein größeres Publikum teilhaben kann, erschien uns zugleich als Möglichkeit interessant, Bewohner/innen und Besucher/innen der Hufeisensiedlung dazu anzuregen, aus einer neuen Perspektive über den Ort und seine Geschichte nachzudenken.

Der Hörspaziergang sollte durch die Hufeisensiedlung führen, klar war jedoch, dass wir keinen klassischen lokalgeschichtlichen Führer entwickeln wollten, sondern

etwas, das den breiten Auseinandersetzungsprozess der Workshopreihe widerspiegelt. Durch das Zusammenführen von Interviews mit Teilnehmer/innen der Workshopreihe und zwei eingeladenen Sprecherinnen entstand so am Ende eine Hörcollage aus Erinnerungen und Reflexionen, die die Hörer/innen auf eine Zeit- und Gedankenreise mitnehmen. Der Spaziergang geht persönlichen Geschichten nach, folgt aber auch den Gedanken der Protagonisten bei ihrer ganz persönlichen Auseinandersetzung mit der Rolle von Erinnerung in der Migrationsgesellschaft. Immer wieder sind die Zuhörer/innen dabei herausgefordert, die Grenzen der lokalen Erinnerungslandschaft zu überschreiten.

Der Hörspaziergang ist als Download verfügbar und kann unter

www.wegegeheneinwoersspaziergang.de

abgerufen oder vor Ort ausgeliehen werden.

Ausleihstationen:

Info-Station am Hufeisen

Apr. - Sept.: Fr & So 14.00 - 18.00 Uhr

Okt. - März: Fr & So 13.00 - 17.00 Uhr

Adresse: Fritz-Reuter-Allee 44, 12359 Berlin

Museum Neukölln

Die - So: 10.00 - 18.00 Uhr

Adresse: Gutshof Britz, Alt-Britz 81, 12359 Berlin

Kontakt: 030/627 27 77 27;

info@museum-neukoelln.de

Literaturempfehlungen:

Georgi, Viola B. und Ohliger, Rainer (Hg.) (2009): Crossover Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Kolland, Dorothea (2011) :z.B. 650 Jahre Rixdorf – Neukölln Stadtgeschichte divers. Eine Projektdokumentation, Berlin: Bezirksamt Neukölln.

Kux, Ulla (2006): Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multiethnischen und -religiösen Gesellschaft. Perspektiven auf interkulturelle historisch-politische Bildung, in: Heidi Behrens und Jan Motte (Hg.), Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 241–259.

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien: Zaglossus.

Über die Autorinnen

Die Museumspädagogin und Ethnologin Barbara Lenz und die Künstlerin Roos Versteg haben das Projekt „Geteilte Erinnerung“ durchgeführt und geleitet.

Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten

Ziele, Chancen und Durchführung des Projekts

Von Birgit Uhing und Miriam Jusuf

Hintergrund

In der Region Dersim (der heutigen Region Tunceli) im Osten der Türkei wurden im Zuge der Türkisierungs politik der Regierung Atatürks 1937/38 bis zu 70.000 Menschen ermordet, bis zu 50.000 in andere Landesteile deportiert, Dörfer zerstört und deren Bewohner vertrieben. Im Jahr 2011 entschuldigte sich die türkische Regierung für die Massaker 1937/38 und räumte 13.806 Todesopfer ein. Eine Aufarbeitung der Geschichte hat bis heute nicht stattgefunden, militärische und zivile Archive sind noch stets geschlossen.

Bis heute ist der Auswanderungsdruck auf die Bevölkerung durch eine massive Militärpräsenz, militärische Auseinandersetzungen, umstrittene Staudamm- und Tagebauprojekte enorm. Schon seit Beginn der Zuwanderung aus der Türkei in die europäischen Länder Anfang der 60er Jahre sind viele Dersimer/innen nach Europa gekommen, eine weitere große Auswanderungswelle folgte in den 80er-Jahren, als sich in der Region der Konflikt zwischen dem türkischen Militär und der PKK verschärfte. Es sind mittlerweile zahlreiche Vereine und Initiativen in Deutschland entstanden, mit dem Ziel, ihre Identität zu pflegen und sich mit den Menschen in ihrer Heimat zu solidarisieren.

Die Erfahrungen der Massaker von 1937/1938 wurden im Rahmen einer Seminarreihe aufgearbeitet, darunter mit einer Bildungsreise in die Dersim-Region (gefördert von der LzpB) und nach Berlin. Eine Spurensuche im eigenen Umfeld lieferte Beiträge und Geschichten für das historische Verständnis. Dabei stand ein sensibler, differenzierter und kritischer Umgang mit der Vergangenheit im Fokus. Ziel war es nicht nur die Geschichte zu reflektieren und über diese zu lernen, sondern Demokratielernen zu ermöglichen, für Menschenrechte zu sensibilisieren und sich mit Schuld oder Verantwortung als Lehre aus der Geschichte auseinanderzusetzen. Das Projekt wollte einen Dialog zwischen Gruppierungen schaffen, die der vernachlässigten Dersim-Geschichte mit unterschiedlichen Perspektiven gegenüber stehen. Ziel war es, durch einen gemeinsamen Dialog ein respektvolles und interkulturelles Zusammenleben in Deutschland zu fördern.

Insgesamt wurden zehn Veranstaltungen durchgeführt. Dazu gehörten fünf Wochenendseminare, eine zehntägige Reise in die Dersim-Region, ein fünftägiger Bildungsurlaub in Berlin sowie einer Auftakt-, Dialog- und Abschlussveranstaltung. Hierbei stand die politische und interkulturelle Seminararbeit, Biografiearbeit, Dokumentation von Oral History und von Erfahrungen und Erinnerungen von noch lebenden Zeitzeug/innen,

Recherche im eigenen Umfeld und darüber hinaus (u.a. Familie, Bibliothek, Archiv) und die Nutzung digitaler Medien wie Blogs im Vordergrund, auf dem die Teilnehmenden über ihre Erkenntnisse berichteten.

Ergebnisse

Trotz mehrfacher Kontaktversuche und Einladungen ist es uns kaum gelungen, Teilnehmende aus der türkischen Community ohne Dersimer Wurzeln einzubinden und so den multiperspektivistischen Dialog zu fördern. Die Vorurteile innerhalb der Gruppierungen der türkischen Community sind offenbar immer noch zu groß. Die Auseinandersetzung mit umstrittener Geschichte wird in der Türkei und den hier lebenden Türkischstämmigen häufig auf einer sehr emotionalen Ebene geführt. Die Aufarbeitung des Dersim-Massakers in türkischen Gemeinden/Verbänden erscheint uns zur Vermeidung der Rolle als „Ankläger“, die eine Abwehrhaltung hervorrufen könnte, als eigenständiges Teilprojekt sinnvoll. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte einer Gruppierung innerhalb einer großen Community (Dersimer/innen - Türk/innen) ist unseres Erachtens unbedingt fortzuführen, gerade auch im Hinblick auf die deutsche Öffentlichkeit, die „die Türken“ meist als eine geschlossene, religiös und ethnisch homogene Gruppe wahrnimmt. Die Darstellung der Konflikte in der Türkei und deren Auswirkungen bis heute am Beispiel der Dersim-Problematik dürfte zu einem größeren Verständnis für die Problematiken der Migrant/innen bei der aufnehmenden Gesellschaft führen.

Ein Reibungspunkt war die Zusammenarbeit Hauptamt (af) und Ehrenamt (Dersim-Gemeinde). Vieles, das ein Kooperationspartner als selbstverständlich voraussetzte, schien für den anderen erstmal ungewöhnlich. Zu den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen mit Projektmanagement kamen auch Differenzen und Herausforderungen in der interkulturellen Verständigung und im Zeitmanagement, resultierend aus unterschiedlichen Arbeits- bzw. Projektzeiten. Zudem waren zu wenig verbindliche Absprachen schriftlich festgelegt. Auf beiden Seiten wechselten die Ansprechpartner*innen, so dass es sich zum Teil recht schwierig und aufwändig gestaltete, nachzuvollziehen, was mit wem verabredet wurde.

Ein Herzstück des Projekts war die Erstellung eines Dokumentarfilms über die Auswirkungen der Geschehnisse in Dersim auf die Menschen bis in die heutige Zeit. Für die Dokumentation in Form des Films „Dersim – auf den Spuren eines Völkermordes“ wurden acht Interviews bearbeitet, geschnitten und zum Teil untertitelt. Unter den Interviewten waren drei direkte Zeitzeug/innen aus der Dersim-Region, die zum Zeitpunkt der Massaker noch Kinder waren. Für die Dokumentation wurden die Interviews von einer Filmemacherin mit den Landschaftsaufnahmen dramaturgisch in Szene gesetzt, die im Rahmen der Bildungsreise in die Dersim-Region im Oktober 2011 entstanden sind. Das Resultat ist ein bewegender und eindrucklicher Film, der die Auswirkungen der Geschehnisse von

1937/38 bis auf die heutigen Generationen in beeindruckender und emotionaler Weise darstellt. Dieser Film ist zu beziehen über das aktuelle Forum oder als Stream.

Auf das Thema des Projekts bezogen erlaubte es die intensive Beschäftigung den Teilnehmenden, ihre Forderungen, die sie aus ihrer Historie ableiten, neu zu überlegen und in ihrer Eindeutigkeit zu schärfen. Dazu gehört bspw. die Öffnung der Archive in der Türkei, um das Ausmaß der Tragödie besser umreißen zu können oder der Stopp des energiepolitisch umstrittenen Staudammprojektes im Nationalpark Munzurtal. Zudem ist bei den Teilnehmenden eine Stärkung ihrer Identität als „Dersimer/innen“ wahrzunehmen. Sie wurden sich ihrer Geschichte bewusster und konnten die Zusammenhänge eher einordnen, da sie – vielleicht zum ersten Mal – belegbare Informationen erwarben und sich nicht auf mündlich überlieferte Geschichte oder sich auf Informationen aus zweifelhaften Quellen verlassen mussten, bzw. diese in den historischen Kontext einfügen konnten.

Dies wurde besonders bei der Abschlussveranstaltung deutlich: Sehr berührend waren die Berichte zweier junger Männer, die sehr engagiert in der Dersim-Gemeinde sind und sich über ihre Herkunft definieren, das Land ihrer Vorfahren aber noch nie gesehen hatten. Die fundierte Wissensbasis über die Ereignisse in Dersim, die sie sich in den Seminaren aneignen konnten, halfen ihnen, die erzählte Familiengeschichte und ihre Eindrücke vor Ort in die historischen Kontexte einzuordnen.

Das Projekt „Dersim – Geschichte verstehen und Zukunft gestalten!“ wurde vom aktuellen forum nrw e.V. in Kooperation mit der Dersim-Gemeinde Rhein-Ruhr mit der Förderung der Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft (evz) von Januar 2011 bis Juni 2012 durchgeführt.

Über die Autorinnen

Birgit Uhing (Diplom-Pädagogin, Master Sozialmanagement) und Miriam Jusuf (Diplom-Sozialwissenschaftlerin, Master Sozialmanagement)
vom aktuellen forum nrw e.V.
(www.aktuelles-forum.de)

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Geschichtsunterricht und die Sensibilisierung für lesbische, schwule und transgender Schüler/innen

Die Schule als Hort sozialer Kontaktaufnahme und Eingliederung in die Gesellschaft schildern viele Menschen gerade retrospektiv romantisierend. Doch gerade für eine große Anzahl von Schwulen, Lesben und Transgender ist insbesondere die Schule ein Ort, der mit leidvollen Erfahrungen wie dem Ausschluss innerhalb der Klasse, der Diskriminierung durch Mitschüler/innen oder Lehrer/innen sowie die fehlende Sichtbarkeit spezifischer nicht-heterosexueller Themen geprägt ist. Gerade vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass Lehrer/innen einen sensiblen Umgang mit Homosexualität und Transgender pflegen. Ein wichtiger Schritt ist die Thematisierung entsprechender Themen als regulärer Teil des Lehrplans. Doch kann gerade das dazu führen, dass einzelne Schüler/innen aufgrund ihrer (von anderen angenommenen) Homosexualität abschätzig in den Mittelpunkt gestellt werden. Es muss also darüber hinaus darauf geachtet werden, dass sich die Lehrperson zunächst selbst mit ihren Vorurteilen auseinandersetzt und vor diesem Hintergrund einen selbstverständlichen Umgang zulässt, der die Behandlung des Themas nicht eine/r einzelnen/m Schüler/in zuschreibt..

Zur Einbindung von Homosexualität und Transgender in den Geschichtsunterricht gibt es mittlerweile ein umfangreiches und

Empfehlung Unterrichtsmaterial

fachlich versiertes Angebot an Projekten für Schüler/innen, Unterrichtsmaterialien und konkreten Modulen. Der [Bildungsserver Berlin Brandenburg](#) verschafft diesbezüglich einen ersten Überblick und macht es leicht, auch für andere Fächer Anregungen und Vorschläge für den eigenen Unterricht einzuholen. Zur fachdidaktischen Weiterbildung bietet sich die [Broschüre](#) „Homosexualität“ der Reihe „Aus Politik und Zeitgeschichte“ der Bundeszentrale für politische Bildung an. Zwei hervorzuhebende Unterrichtsmaterialien finden sich auf der Webseite des nordrhein-westfälischen [Fachportals](#) „Schule der Vielfalt“. Die [Einheit](#) „Ich bin schwul und das ist auch gut so – Berühmte Lesben und Schwule“ ermöglicht einen Blick auf Zeitgeschichte, der Schwulsein und Lesbischsein sichtbar macht. Der Bildungsserver schlägt vor, mit der Frage nach einer historischen Figur zu beginnen, wie etwa Alexander der Große, der aus heutiger Perspektive durchaus als homosexuell bezeichnet werden kann. Die Problematik des ahistorischen Gebrauchs von „homosexuell“ wird dankbarerweise in dem Unterrichtsmaterial selbst behandelt. Die Ausgestaltung des Themas ist sehr offen, kann mit Hausaufgaben versehen sowie in eine Projektarbeit übersetzt werden. Eine Liste schwuler und lesbischer Persönlichkeiten ist im Material vorhanden. Ein ganzes [Modul](#) bildet das Thema „Homosexuellenverfolgung im Nationalsozialismus“. Außer der streitbaren These, Homosexualität sei vollständig angeboren, wird hier ein hilfreicher Einstieg in das Thema angeboten. Anhand der Geschich-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

te von Pierre Seel, der aufgrund seiner Homosexualität in einem KZ inhaftiert war und mit ansehen musste, wie sein Geliebter verstümmelt und getötet wurde, werden gleich mehrere Themenfelder eröffnet. Zum Einen werden in den Unterrichtsmaterialien grundlegende Informationen zur Homosexuellenverfolgung geboten. Durch die weitere Geschichte Pierre Seels, der nach langem Schweigen noch im hohen Alter öffentlich verprügelt wurde, weil er über seine Erfahrungen berichtete, und dessen Besuch einer Gedenkveranstaltung dazu führte, dass die anderen geladenen Überlebenden des NS-Terrors absagten und seine sexuelle Orientierung als Grund nannten. Sein Schweigen und die problematische Situation im hohen Alter deuten beispielsweise in dem Modul auf die aktuelle und immer noch bestehende Diskriminierung von Lesben und Schwulen hin. Ein weiteres Onlineangebot stellt die Webseite „Queer History“ dar. Dort findet sich neben Hörspaziergängen zu homosexuellem Leben im Berliner Bezirk Schöneberg der 1920er Jahre auch Unterrichtsentwürfe zu queerer Geschichte. Das Webportal „Queer History“ ist ein Kooperationsprojekt der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien mit dem Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität Berlin und wird gefördert durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und die Bundesstiftung Magnus Hirschfeld.

Die hier vorgestellten Unterrichtsmaterialien und Möglichkeiten zur Weiterbildung sind als Ausschnitt zu verstehen. Außer-

Empfehlung Unterrichtsmaterial

dem soll hiermit eine Anregung geschaffen werden, als Lehrer/in Homosexualität und Transgender selbstständig in den Unterricht einzuarbeiten und mit den Schüler/innen zu behandeln. Damit kann nicht zuletzt ein Klima gefördert werden, in dem auch lesbische schwule und transgender Schüler/innen einigermaßen angstfrei zur Schule gehen können.

Zwischentöne in der Mehrheitsgesellschaft

Auf der von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Webplattform Zwischentöne wird eine umfangreiche Sammlung an Unterrichtsmaterialien mitsamt didaktisch und methodisch durchdachter Module kostenlos für Lehrer/innen und pädagogische Fachkräfte zur Verfügung gestellt. Im schulischen Unterricht sind die Materialien für die Fächer Politik, Geschichte sowie Ethik/Religion angelegt und eignen sich ab der 9. Klasse.

Mit Zwischentönen sind Teile derjenigen Stimmen gemeint, die sonst sowohl im medialen Alltag der Bundesrepublik im Allgemeinen als auch in der Bildung im Speziellen zumeist unsichtbar bleiben oder gemacht werden. Konkret widmet sich die Webseite den Perspektiven muslimischer Jugendlicher, die in Deutschland leben. Durch die angebotenen Hilfestellungen sollen unter anderem Themen, die ohnehin im Unterricht vorgesehen sind, mit neuen Perspektiven ergänzt werden. Als Beispiel hierfür wird Umweltschutz angeführt, der aus einer muslimischen Perspektive andere Begründungen erfahren kann. Dabei soll es nicht um die Vermittlung von theologischen Theorien gehen, sondern darum, individuelle, teils mit Religion in Verbindung stehende, Erfahrungen der Schüler/innen sichtbar zu machen, die sonst häufig kein Gehör finden.

Die Unterrichtsmodule sind in drei Teilbereiche untergliedert. Im ersten

wird die Frage nach (nationaler) Identität gestellt. Der Schwerpunkt liegt also auf Selbst- und Fremdwahrnehmung in Zusammenhang mit Konflikten, die sich in einer pluralistischen Gesellschaft ergeben können. Im zweiten Teilbereich wird deutscher Geschichte und ihren globalen Verflechtungen Rechnung getragen. Dabei sollen unterschiedliche historische Perspektiven, die in einer Migrationsgesellschaft automatisch zusammenkommen, zu einer Sensibilisierung dafür genutzt werden, dass deutsche Geschichte weiter reicht, als ihre nationalstaatlichen Grenzen. Im dritten Bereich wird ein Schwerpunkt auf Muslime, den Islam und muslimische Gesellschaften gelegt. Insbesondere der Wandel und die Veränderungen des Islams selbst, seiner Praktiken sowie islamisch geprägte Staaten finden dabei Beachtung.

Die Unterrichtsmodule ragen durch eine konsequente Einbindung von Medien und Angeboten im Internet heraus, Formaten also, die den Schüler/innen geläufig sind. Durch den interaktiven Modus der Webseite wird diese ständig aktuell gehalten. Zur Einbindung so vieler medialer Quellen gehört es im Sinne des Konzepts der Plattform auch, Jugendliche zu kritischer Mediennutzung zu befähigen, also eine partizipationsorientierte Medienbildung durchzuführen. Die Plattform Zwischentöne eignet sich demnach sowohl dafür, einen in Bezug auf muslimische Schüler/innen heterogenen Klassenraum ressourcenorientiert pädagogisch zu nutzen als auch, um die wichtige Kompetenz

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

zu vermitteln, angemessen mit medialen Darstellungen umgehen zu können.

Zusätzlich finden sich auf der Webseite regelmäßig aktualisierte Termine zu Fortbildungen für Lehrer/innen.

Anerkennung und Erinnerung in der historisch-politischen Bildungsarbeit

Von Ingolf Seidel

Geschichte ist ein Feld, auf dem in hohem Maße Diskurse über Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft verhandelt wird. Besonders gilt das bekanntlich in Deutschland für die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und der Vernichtung der europäischen Juden sowie anderer in diesem Zusammenhang begangener Massenverbrechen. Die Auseinandersetzung mit deutscher Schuld und Verantwortung ist nach 1989 quasi Staatsräson und Teil nationaler Identitätsbildung geworden. Da wiegt es schwer, wenn türkisch oder arabischstämmige Jugendliche als Gruppen wahrgenommen werden, die sich schwertun mit einer kritischen Auseinandersetzung über diesen Teil deutscher Geschichte oder sich gar verweigern und dies antisemitisch begründen. So könnte, freilich verkürzt, ein tragender Aspekt des Diskurses über Jugendliche aus Familien mit einem türkischen oder arabisch-palästinensischen Migrationshintergrund – häufig dazu unter den Begriff Muslime subsummiert – beschrieben werden, der nicht zuletzt durch Alltagsbeobachtungen von Lehrkräften und anderen Pädagog/innen genährt wird.

Elke Gryglewski ist in ihrer Promotionsstudie der Frage nachgegangen, ob eine methodisch gestützte, explizite Anerkennung der Jugendlichen und ihrer

Familiengeschichten, bei der deren Leiderfahrungen und die möglichen Konkurrenzen zum gesellschaftlich dominanten Erinnerungsdiskurs Beachtung finden, zu einer höheren Auseinandersetzungsbereitschaft mit dem Nationalsozialismus und der Shoah führt. Ihre Ausgangsthese lautet, „dass Berliner Jugendliche arabisch-palästinensischer und türkischer Herkunft offen für die Beschäftigung mit dem NS und der Shoah sind, wenn sie sich mit ihren Familiengeschichten anerkannt fühlen“ (S.140).

Gryglewski arbeitet seit vielen Jahren als Pädagogin in der Bildungsabteilung der Berliner Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz (HWK). Zudem war sie Mitglied des „Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“, der 2009 aufgrund eines Beschlusses der Bundesregierung eingerichtet wurde. Sie verfügt dementsprechend über unterschiedliche praktisch-pädagogische und theoretisch reflektierte Erfahrungen mit den genannten Zielgruppen. Ihre wissenschaftliche Arbeit siedelt sie im Feld der Praxisforschung an. Als Grundlage der Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung dienen Gryglewski zwei mittelfristig angelegte Jugendprojekte, die die Autorin mit arabisch-palästinensischstämmigen und türkischstämmigen Jugendlichen durchgeführt hat. Beide Projekte mündeten in Studienfahrten nach Israel und in die palästinensischen Autonomiegebiete, bzw. in die Türkei. In beiden Projekten wurde das Thema Nationalsozialismus behandelt und verknüpft mit der Auseinanderset-

zung um die Geschichte der Türkei, bzw. die israelisch-palästinensische Geschichte und den Nahost-Konflikt.

Mit Ihrem pädagogischen Ansatz orientiert sich Elke Gryglewski an der Pädagogik der Anerkennung, wie sie der Soziologe Albert Scherr vertritt. Um Kinder und Jugendliche als eigenverantwortliche Subjekte wahrzunehmen und zu respektieren sei es nach Scherr nötig Begriffe wie „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ in den Mittelpunkt der Pädagogik zu rücken, anstatt dem nach PISA zunehmenden Trend einer arbeitsmarktkonformen pädagogischen Ausrichtung nachzugehen (vgl. S.121). Dabei wird, so Gryglewski, „Anerkennung (...) nicht als neues Themenfeld verstanden, sondern ist eine wesentliche Dimension im Kontext pädagogischen Agierens“ (S.122). Anerkennung ist jedoch – ein häufiges Missverständnis, das die Autorin ausräumt – keine Veranstaltung, die auf Grenzenlosigkeit beruht. Im Gegenteil wird, wie Beispiele aus dem HWK zeigen, „Grenzüberschreitungen inhaltlicher und verbaler Art“ entschieden entgegengetreten. Gryglewski begründet dies u.a. damit, dass es auch als Mangel an Anerkennung gedeutet werden könne, wenn man problematische Äußerungen ignorieren würde, da Pädagog/innen „den Jugendlichen die aufgrund von Wertschätzung gebotene Möglichkeit, etwas dazulernen und durch die Erweiterung des Wissenshorizonts ihre Meinung zu ändern“ (S.139) verwehren. Anerkennungs-pädagogik bedeutet durchaus auch Förderung durch Forderung. Gryglewski stellt im

Rahmen ihrer Arbeit fest, dass die zum Teil stark bildungsbenachteiligten Jugendlichen einen ausgeprägten Mangel an Selbstwertgefühl haben, der sich auf die Fähigkeit, Arbeitsaufträge zu erledigen und eigene Texte zu verfassen, bezieht. Der Mangel an Selbstvertrauen und an schriftlichen Fertigkeiten scheint, neben anderen Faktoren, aus fehlendem Zutrauen von Lehrkräften in die Schüler/innen zu resultieren, das sich darin ausdrückt, dass viele der Jugendlichen es ausschließlich gewohnt seien Lückentexte auszufüllen – neben dem Frontalunterricht sichtlich eine gängige Methode im Schulunterricht. Im Rahmen der von Gryglewski angebotenen Projekte kamen die Teilnehmer/innen verschiedentlich in die Situation, schriftliche Produkte zu erzielen, durchaus mit Erfolg: „Zunächst war, ungeachtet der historisch-politischen Bildung und der Erinnerungspolitik, berührend, wie glücklich sich die Jugendlichen über sich selbst und ihre bis dahin unbekanntenen Fähigkeiten zeigten. Umgekehrt hat es etwas Beschämendes, dass sie dieses Gefühl nicht regelmäßig ausleben bzw. erfahren dürfen.“ (S. 243)

Im Rahmen der beiden Geschichtsprojekte ist es durchaus bemerkenswert, dass insgesamt 29 Jugendliche über mehrere Monate ihre Freizeit geopfert haben, um sich mit der Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust zu beschäftigen. Auch die beiden Reisen, die in diesem Zusammenhang durchgeführt wurden, waren in erster Linie Bildungsangebote, die die Jugendlichen forderten. Dabei ist sicherlich

nicht unwesentlich, dass für diese Jugendlichen, die in der Regel aus ökonomischen Gründen kaum Berlin verlassen, eine solche Reise ein wichtiger Anreiz und Bildungsimpuls zugleich ist.

Über den Projektzeitraum hinweg nahm Gryglewski die Seminarsituationen auf und nutzte das Material, neben schriftlichen Aufzeichnungen der Jugendlichen und von ihr angefertigten Gedächtnisprotokollen im Zuge der Auswertung, zur Kategorisierung in Form einer Typenbildung. Die Autorin hebt hervor, dass ihr Fokus sich auf das Einlassen der Jugendlichen auf die Themen Nationalsozialismus und Shoah richtet und es ihr nicht, wie in den Studien von Viola Georgi oder Maik Zülsdorf-Kersting um die Erforschung des Geschichtsbewusstseins der Teilnehmer/innen ging.

Die sechs Typen von Jugendlichen stellen jeweils unterschiedliche Anforderungen an den pädagogischen Umgang. Dabei ist interessant, dass der sogenannte dogmatisch denkende Typ im Sample der Untersuchungsgruppe nicht vorkommt. Keiner und keine der Jugendlichen aus den Projekten verfügen also über ein geschlossenes antisemitisches Weltbild, auch wenn Gryglewski verschiedene Situationen kennzeichnet, in denen antisemitische Äußerungen gefallen sind. In diesem Zusammenhang ist es so mutig wie konsequent, dass Elke Gryglewski ein Unterkapitel dazu nutzt, ausführlich eine Seminareinheit zur Staatsgründung Israels zu beschreiben, bei der starke antisemitische Äußerungen fielen. Statt hierbei auf die Zuschreibung zu-

rückzugreifen, dass diese Jugendlichen antisemitisch seien, hinterfragt die Kollegin ihre eigene Arbeit und reflektiert über ihre Fehleinschätzung, die dazu führte, eine solche Einheit gerade während einer Sperrung der Grenzübergänge nach Gaza infolge von andauernden Raketenangriffen auf Israel im Januar 2008 mit den palästinensischstämmigen Jugendlichen durchführen zu wollen und dazu noch das vorhandene Diskussionsbedürfnis der Jugendlichen ignoriert zu haben. Ihre in diesem Zusammenhang einleuchtende These ist, dass die antisemitischen Äußerungen sich indirekt gegen sie als Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft richteten, sich die Jugendlichen also einer Umwegkommunikation bedienten, indem sie auf die Juden zielten. Situationen, in denen man über wichtige Gruppenstimmungen oder Gesprächsbedürfnisse Einzelner hinweggeht, um sein Seminarprogramm oder den Stoff einer Stunde durchzunehmen, kennen sicherlich alle, die praktisch im Bildungsbereich tätig sind. Daher ist die Reflexion von Pädagog/innen über ihren eigenen sozialen Status und über das eigene Handeln eine der Grundlagen für anerkennende Pädagogik. Die eigene Haltung im pädagogischen Prozess ist entscheidend für den Verlauf und die Empathiefähigkeit der Teilnehmenden. Gleichzeitig gerät man vor dem Hintergrund eigener Verstrickungen leicht in die Problematik der Reproduktion von Stereotypen und Zuschreibungen. Mit dieser Herangehensweise werden antisemitische Äußerungen nicht negiert oder banalisiert, sondern im Gegenteil geht

das Trachten danach nicht selbst als pädagogische Arbeitende/r entsprechende Situationen herzustellen, in denen Jugendliche in eine Anerkennungskonkurrenz geraten. Daher ist auch Gryglewskis Plädoyer für regelmäßige inhaltliche und selbstreflektierende Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte ein wichtiger Fingerzeig.

Gryglewski zeigt, dass die von ihr vorgenommene Typenbildung weder hundertprozentig trennscharf, noch statisch ist. Im Verlauf der Langzeitprojekte nehmen Teilnehmende unterschiedliche Haltungen gegenüber den historischen Themen ein, die abhängig vom Prozess des Projekts sind, wobei auch die Beziehungen zu den Pädagoginnen relevant sind. Mehrheitlich gehören die Teilnehmer/innen dem „freundlich-interessierten Typ“ an, der nach Einschätzung der Autorin repräsentativ für viele Jugendliche deutscher und vor allem nicht-deutscher Herkunft sei; eine Einschätzung, die ich aus der Erfahrung der pädagogischen Arbeit mit heterogenen Gruppen klar bestätigen würde. Dieser Typ zeichnet sich durch Interesse an der Mitarbeit in der Freizeit, an den Inhalten, aber auch durch Aufgeschlossenheit gegenüber den Methoden aus. Der offen-empathische Typ würde demgegenüber die Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus nicht immer von sich aus anstrengen, verhält sich aber sehr aufgeschlossen. Ihm fehlt es laut Gryglewski häufig an Faktenwissen, was sich vor allem in emotionalen Diskussionen für ihn problematisch zeigt. Augenfällig, und im Widerspruch zur Alltagsmeinung über diese Jugendlichen stehend, ist, dass sich

unter den Teilnehmenden nur ein Jugendlicher des „provozierenden Typs“ befand, der antisemitische Äußerungen zur Provokation von Elke Gryglewski oder der begleitenden Sozialarbeiterin nutzte.

Ein wichtiges und bemerkenswertes Nebenergebnis der Studie ist, dass die Jugendlichen mit arabisch-palästinensischem und türkischem Hintergrund sich über die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus vielfach erst ihrer eigenen Diskriminierung in Deutschland bewusst wurden. Eindrücklich steht dafür eine Passage innerhalb eines Textes der Jugendlichen Onur und Aycan: „Wenn man die nationalsozialistische Vergangenheit beachtet, ist es schwer nachvollziehbar, dass soviel Menschen nichtdeutscher Herkunft nach Deutschland gezogen sind und noch immer ziehen.“ (S. 225)

Elke Gryglewskis Beobachtungen beziehen sich auf ein außerschulisches Bildungssetting. Ihre Schlussfolgerungen und Hinweise für die pädagogische Praxis lassen sich in vieler Hinsicht auf das schulische Lernen übertragen. Daher und wegen der hohen Relevanz der Debatte, unter anderem für die Antisemitismusprävention, ist „Ausgrenzung und Erinnerung“ ein hoher Verbreitungsgrad und eine kritische Diskussion zu wünschen – gerade vonseiten der pädagogischen Praxis.

Elke Gryglewski: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin (2013) Metropol-Verlag, 22,00€.

Weltbilder und Selbstbilder – Für eine reflexive Pädagogik

Von Patsy Henze

In ihrem Buch „Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte“ beschäftigt sich die Autorin Astrid Messerschmidt mit den Herausforderungen einer Pädagogik, welche die widersprüchlichen Subjektpositionen der Lehrenden wie der Lernenden zu berücksichtigen versucht. Das vorliegende Werk ist als theoretische Annäherung zu betrachten, welche direkt in die praktische Arbeit von Pädagog/innen und Lehrer/innen übertragen werden soll.

Anhand der Themen Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte wird auf ihre historischen Verflechtungen mit Pädagogik und Bildung eingegangen. Das Fach erscheint bei Astrid Messerschmidt nicht als wertneutrale Instanz der Erziehung und Bildung, sondern ist selbst durchzogen von den Herrschaftsverhältnissen unserer kapitalistischen Gesellschaft. Insbesondere die Einflüsse von Nationalsozialismus und Kolonialismus in Deutschland werden in die Analyse einbezogen.

Die Autorin nimmt Lehrer/innen in die Pflicht, in ihrem Unterricht reflexiv vorzugehen. Das bedeutet vor allen Dingen, seine eigene gesellschaftliche Positionierung in den Prozess des Unterrichtens sowie der Vor- und Nachbereitung einzuarbeiten. Für sich selbst geht Astrid Messerschmidt als Beispiel voran und benennt ihre individuellen Privilegien. Ziel eines solchen Vorgehens

in der Pädagogik ist es zunächst, die Verwicklung, oder wie die Autorin es ausdrückt, das „Drinstecken“ in den Herrschaftsverhältnissen zu reflektieren. Auch wer kritisch in diese Verhältnisse interveniert, kann sich selbst als vergesellschaftetes Subjekt von ihnen nicht frei machen. Beschäftigt man sich nun mit Kolonialismus, so sollte deutlich gemacht werden, inwiefern man selbst kolonialistische Diskurse und Traditionen in der eigenen Person fortschreibt und reproduziert.

Ein (selbst)reflexiver Umgang von Lehrer/innen und Pädagog/innen ist durchaus wünschenswert. Dies gilt genauso für einen Unterricht, der sensibel für Rassismus und Antisemitismus ist wie für Geschlecht, Sexualität oder Behinderung. Durch die kritische Reflexion eigener Ressentiments sowie der eigenen Verwobenheit in eine Geschichte von Unterdrückung, kann respektbasierter Umgang mit Schüler/innen und Jugendlichen ermöglicht werden, der potentielle Erfahrungen mit (wenn auch implizit und assoziativ) angesprochenen Diskriminierungen berücksichtigt und bewusst einbezieht. Gleichzeitig ist jedoch darauf zu achten, diese Reflexivität nicht überzustrapazieren. Durch die häufige Wiederholung des Aufrufs und der Erklärung eigener Verstrickungen in einer kapitalistischen Gesellschaft wird dieser Aspekt zu stark betont. Die Anerkennung eigener Privilegien sollte nicht dazu führen, dass die Beschäftigung mit den konkreten Themen in der Bildung zugunsten einer Selbstbetrachtung in den Hintergrund gerät. Auch eine gesellschaft-

lich gut situierte Person kann schließlich einen kritischen Umgang mit Geschichte üben und damit durchaus in eine Richtung weisen, die sich des aktuellen gesellschaftlichen Ist-Zustandes enthebt.

Die kritische Haltung der Autorin gegenüber gängigen Begrifflichkeiten, Konzepten und Konventionen in der Pädagogik ist ein durchaus hilfreiches Angebot zur Reflexion über die eigene Lehrtätigkeit. „Weltbilder und Selbstbilder“ kann als Leitfaden betrachtet werden, um eigene Positionierungen zu bedenken und einen sensiblen Umgang mit Rassismus und Antisemitismus zu finden. Abgesehen von kleineren Redundanzen handelt es sich hierbei um ein spannendes Buch, das durch die Reflexion beim Lesen auch einen direkten praktischen Einfluss nimmt. Es ist zugänglich verfasst und lässt sich auch auf andere Fächer als den Geschichtsunterricht anwenden.

Literatur:

Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozess im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Verlag, Frankfurt am Main 2009.

Holzwege, Umwege, Auswege

Von Anne Lepper

Auf dem Weg hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft gilt es, verschiedene Phänomene bewusst und entschieden zu bekämpfen. Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) hat es sich zur Aufgabe gemacht, Pädagog/innen und Multiplikator/innen vielseitige Materialien an die Hand zu geben, die eine reflektierte und erfolgreiche pädagogische Arbeit im Kontext verschiedener Diskriminierungsformen ermöglichen.

Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit

Oft findet die praktisch-methodische Einbettung der unterschiedlichen Diskriminierungsfelder unabhängig voneinander statt. Konzepte zur Bekämpfung struktureller und individueller Diskriminierung werden daher häufig nur aus einer Perspektive gedacht, obgleich an einigen Stellen eine Parallelisierung sinnvoll und ertragreich sein kann. Die von der IDA herausgegebene Broschüre versucht eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Differenzen der drei Phänomene Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Dabei soll herausgefunden werden, an welchen Stellen ein Zurückgreifen auf gleiche theoretische Konzepte und eine gemeinsame pädagogische Behandlung als empfehlenswert erachtet werden kann, und wo die Spezifika der verschiedenen Diskriminierungsformen anerkannt und beachtet werden müssen.

Dabei stellen die Autor/innen Überlegungen an, welche Potentiale einerseits in einer gemeinsamen Bearbeitung von Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit liegen und welche Differenzen und unterschiedlichen Bedarfe andererseits konstatiert werden müssen. Die verschiedenen Beiträge der Broschüre ermöglichen in diesem Sinne einen multiperspektivischen Blick – auf das jeweilige Interventionsfeld und auf eine verbindende pädagogische Arbeit im Kontext verschiedener Diskriminierungsfelder.

Theorie und Praxis

Die Broschüre ist im Wesentlichen in zwei Teile untergliedert. Der erste Teil stellt eine Einführung in die Verbindung aus Gesellschaftstheorie und Rassismus dar. Zu Beginn erläutert Stephan Bundschuh die historische Entwicklung der drei Phänomene Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit und offeriert eine Möglichkeit, diese gesellschaftstheoretisch miteinander in Verbindung zu setzen. Astrid Messerschmidt analysiert die Zusammenhänge zwischen Rassismus, Antisemitismus und dem Kulturrassismus gegen Muslime und verbindet dies mit Überlegungen zu einer rassismuskritischen Bildungsarbeit. Auch Paul Mecheril versucht durch praktische Handlungskonzepte „Wege aus dem Rassismus“ zu ebnen. Dabei plädiert er für eine Auseinandersetzung mit Dominanzverhältnissen und Zugehörigkeitserfahrungen innerhalb der pädagogischen Arbeit. Anschließend formuliert Susan-

ne Lang eine Kritik am humanistischen Anti-Rassismus und eröffnet eine neue Perspektive auf die rassismuskritische Arbeit, die sich bewusst mit der Alltagsdimension von Rassismus auseinandersetzt. Die zwei Beiträge von Anne Broden, Gabi Elverich und Karin Reindlmeier beschreiben die (Selbst-) Reflexivität als wichtige Kernkompetenz von Akteur/innen der rassismuskritischen Bildungsarbeit. Dabei soll dazu angeregt werden, die eigene Verstrickung in Rassismen in den Blick zu nehmen, und die (Selbst-)Reflexion strukturell in pädagogische Handlungskonzepte einzubinden. Abschließend verweist Iman Attia durch die Einbettung des Islamdiskurses in einen postkolonialen und postnationalsozialistischen Kontext auf die spezifisch deutsche Form des antimuslimischen Rassismus.

Der zweite Teil der Broschüre wendet sich den Spezifika, Methoden und Perspektiven der Pädagogik gegen Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit zu und stellt Überlegungen zu verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten an. Abousoufiane Akka thematisiert das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus und verweist dabei auf die Rolle von Zuschreibungen und Zugehörigkeiten innerhalb der pädagogischen Arbeit. Barbara Schäuble stellt das Bildungsmaterial „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ vor und spricht sich für eine Synthese von Antirassismus und Antidiskriminierung in pädagogischen Konzepten aus. Am Beispiel des Projektes HAKRA erläutert Halil Can die pädagogische, politi-

Lernen aus der Geschichte

sche und historische Bildungsarbeit aus der People-of-colour- Perspektive, die Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime versteht. Marina Khanide verbindet anschließend in ihrem Beitrag die interkulturelle mit der Diversity- Pädagogik und zeigt die darin enthaltenen Möglichkeiten auf. Anne Sophie Winkelmann und Oliver Trisch stellen den Anti-Bias-Ansatz vor, der ein vorurteilsbewusstes Handeln ermöglichen soll. Doron Kiesel erläutert einen begegnungspädagogischen Ansatz zur Bekämpfung von Antisemitismus. Dabei soll neben der historischen Wissensvermittlung und der Sensibilisierung für verschiedene Erscheinungsformen von Antisemitismus auch das Demokratiebewusstsein gestärkt werden. In einem abschließenden Beitrag setzt Stephan Bundschuh die Begriffe Rechtsextremismus und Rassismus miteinander in Verbindung.

Hinweise und Empfehlungen

Am Ende der Broschüre findet sich ein umfangreicher „Serviceteil“. Darin werden den Leser/innen ausgewählte Materialien, Literatur und Filme vorgestellt, die sich für die pädagogische Arbeit im jeweiligen Arbeits- und Themenfeld eignen. Dabei finden sich auch Angaben zu den Zielgruppen und der Niedrigschwelligkeit des vorgestellten Materials, was Multiplikator/innen die Einbettung in eigene pädagogische Konzepte erheblich erleichtert. Neben den hilfreichen Materialempfehlungen finden sich im Serviceteil außerdem Vorstellungen verschiedener Trainings für Akteur/innen im Bereich der

Empfehlung Fachdidaktik

antirassistischen Pädagogik.

Informationen

Die gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis in den verschiedenen Beiträgen macht die Broschüre zu einem vielseitigen und empfehlenswerten Hilfsmittel für die pädagogische Arbeit. Der Reader sowie andere Publikationen können auf der [Homepage](#) des IDA kostenlos [bestellt](#) werden. Lediglich die Portogebühren müssen von dem/der Empfänger/in bezahlt werden.

Literatur:

Bundschuh, Stephan; Drücker, Ansgar; Jagusch, Birgit; Mai, Hanna (Hrsg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Bildungszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). Düsseldorf, 2012.

Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?

Von Anne Lepper

Das Bewusstsein um die Bedeutung von Diversität hat in der Jugendbildungsarbeit in den vergangenen Jahren stetig zugenommen. Viele Institutionen und Bildungsträger haben daher inzwischen Handlungskonzepte entwickelt und etabliert, die eine diversitätsbewusste Arbeit ermöglichen. Dabei rücken neben dem Rassismus und Antisemitismus auch andere Diskriminierungsformen in den Fokus pädagogischer Interventionskonzepte, so zum Beispiel Homophobie, Sexismus, Klassismus, Ethnozentrismus und Nationalismus. Begleitet wird diese Entwicklung durch Neuerungen auf rechtlicher Ebene – neben den Antidiskriminierungsgesetzen der Europäischen Union wurde auch in Deutschland 2006 das viel diskutierte Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verabschiedet.

Das Konzept Diversität

Ziel einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit ist es, die Dimension und den Ursprung von Diskriminierungserfahrungen auf eine strukturelle und institutionelle Ebene zu beziehen, statt diese in individuellen Verhaltensweisen und Interaktionsformen Einzelner oder bestimmter Gruppen zu begründen. Dabei soll versucht werden, die Barrieren, welche die Teilhabe diskriminierungsgefährdeter und -betroffener Personen in unterschiedlichen ge-

Empfehlung Fachdidaktik

sellschaftlichen Bereichen verhindern, zu reflektieren und aufzubrechen. Neben antidiskriminierenden Konzepten sollen bei dem diversitätsbewussten Bildungsansatz auch Normalitätsvorstellungen reflektiert und problematisiert werden und Verschiedenheit durch eine multidimensionale Herangehensweise als selbstverständlich betrachtet werden.

Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?

Die von dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) herausgegebene Broschüre vermittelt einen theoretischen Einblick in das Diversitätskonzept und eröffnet anhand verschiedener Praxisbeispiele einen Überblick über die praktische Umsetzung in der pädagogischen Arbeit. In einem Theorieteil wird ausführlich auf die Entstehung des Konzeptes eingegangen und in Begrifflichkeiten und verschiedene pädagogische Perspektiven eingeführt. Die Beiträge ermöglichen einen vielseitigen Einblick in aktuelle Diskurse innerhalb der diversitätsbewussten Bildungsarbeit und zeigen unterschiedliche Aspekte, Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Differenz auf. Im Praxisteil stehen den Leser/innen verschiedene Beispiele aus der praktisch-pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Verfügung, anhand derer eigene Konzepte reflektiert, überdacht und entwickelt werden können. Die vorgestellten Projekte verdeutlichen die Relevanz einer diversitätsbewussten Pädagogik und

zeigen, wie diese sinnvoll und erfolgreich in der Praxis umgesetzt werden kann. Ein Serviceteil am Ende der Broschüre offeriert eine Auswahl an bundesweiten Anlauf- und Beratungsstellen für von Diskriminierung betroffene Personen, sowie Workshop- und Trainingsangebote für Akteur/innen in der Bildungsarbeit. Des Weiteren finden sich im Serviceteil Hinweise auf kostenlose Materialien und Arbeitshilfen zur Behandlung des Themenfeldes.

Informationen

Die Broschüre kann kostenlos auf der Webseite des IDA bestellt werden. Außerdem verfügt das IDA über eine Vielfalt-Mediathek, in der verschiedene Materialien für die pädagogische Arbeit kostenlos zum Verleih zur Verfügung gestellt werden.

Literatur:

Karima Benbrahim (Hrsg.): DIVERSITÄT bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V., Düsseldorf, 2012.

Toleranz und respektvolles Miteinander – Ein Leitfaden für kultursensible politische Bildung

Von Patsy Henze

Im Rahmen des Projekts „Zeichen setzen! Für gemeinsame demokratische Werte und Toleranz bei Zuwanderinnen und Zuwanderern“ wurde 2013 die Handreichung „Zeichen setzen“ erarbeitet und liegt nun als Veröffentlichung der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. vor. Der Leiter Yılmaz Kahraman und die Projektgruppe bieten damit einen umfangreichen pädagogischen Leitfaden, der sich insbesondere für kulturell heterogene Gruppen anbietet. Der Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit türkeistämmigen und muslimischen Jugendlichen.

Der Leitfaden bietet Einblick in vier thematische Bereiche: Salafismus, türkischer Nationalismus, Antiziganismus und Antisemitismus. Den größten Teil der Handreichung machen dabei umfangreiche Beschreibungen der jeweiligen Phänomene aus, was angesichts der letztendlich doch recht eigenständigen Themen durchaus angemessen ist. Anschließend wird zu jedem Teilbereich auf Möglichkeiten der Bearbeitung in Schule und pädagogischer Arbeit eingegangen.

Salafismus

Salafismus in Deutschland wird zunächst als vorhandenes Problem skizziert, welches allerdings unbedingt von dem Alltag der

meisten Muslime und Muslimas in der Bundesrepublik getrennt werden muss. Insbesondere bei türkischen und muslimischen Jugendlichen muss also auf einen Umgang mit dem Thema Wert gelegt werden, der ihre spezifischen, je individuellen Erfahrungshorizonte und Hintergründe berücksichtigt und wertschätzt. Eine zentrale Leitlinie ist gemäß der Handreichung also, die Wir-Ihr-Debatte abzuschaffen. Es soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der voneinander gelernt anstatt auf „das Andere“ geblickt wird. Mit Ansätzen Ahmad Mansours soll eine Verunsicherungspädagogik probiert werden, mit der eigene Vorurteile aller Diskussionsteilnehmer/innen überprüft werden, indem die Schüler/innen dazu gebracht werden, sie auszuformulieren und konsequent zu Ende zu denken. Auch tagespolitische und historische Themen werden konkret als Beispiele benannt. Damit können sie im Unterricht direkt eingesetzt werden. Außerdem wird Unterrichtsmaterial angeboten, welches Mut machen soll, Neues in der pädagogischen und schulischen Arbeit auszuprobieren.

Ein Aspekt, der sich durch den Leitfaden zieht, ist die Idee, in der Schule mehr Wissen über die islamische Religion zu vermitteln. Einerseits verhindert Wissen mitunter Vorurteile und kann einen selbstreflexiven Umgang mit diesen ermöglichen. Gleichzeitig entsteht in der vorliegenden Veröffentlichung der Eindruck, dass falsche Ausformungen des Islams gegenüber einer richtigen und gültigen, nämlich der welt-offenen und toleranten, verworfen werden

sollen. Die ausschließlich positive Bezugnahme auf Religion im Allgemeinen unterstreicht diesen Eindruck. So heißt es weiter, das positive muslimische Vorbilder geschaffen und „Elemente des sunnitisch-schiitischen oder alevitischen Glaubens auch in anderen Fächern vermittelt werden“ sollen. Neben den sehr sinnvollen Darlegungen und pädagogischen Hilfestellungen zur Thematisierung von Salafismus mit muslimischen und türkeistämmigen Jugendlichen fehlt hier eine kritische Auseinandersetzung mit Religion im Allgemeinen. Es wird von einem „Fahrwasser salafistischer Gruppierungen“ gesprochen, in das Jugendliche nicht geraten dürfen. Inwiefern Religionen selbst derartige Vorstellungen fördern, wird nicht reflektiert. Auch die Berücksichtigung von Religion als historischem Mittel zur Unterdrückung individueller und insbesondere sexueller Bedürfnisse sollte in der pädagogischen und schulischen Arbeit jedoch unbedingt behandelt werden.

Türkischer Nationalismus

In Bezug auf nationalistische Tendenzen unter türkeistämmigen Jugendlichen, die insbesondere einen türkeibezogenen „Ultranationalismus“ meinen, wird zunächst darauf hingewiesen, dass die teils pubertären Bedürfnisse nach Selbstdarstellung und Geltung in einem Klassenzusammenhang beachtet werden müssen. Hier kann Nationalismus psychisch eine Stellvertreterinnenrolle einnehmen. Nimmt man den Nationalismus gleichermaßen als solchen ernst, kann mit der von Pädagog/innen und Lehrer/innen teils als ausweglos

wahrgenommenen Situation sinnvoll umgegangen werden. Insbesondere eine eingängige inhaltliche Information über türkischen Nationalismus ist dabei notwendig, um die Arbeit mit den Schüler/innen produktiv gestalten zu können. Ein neuer Zugang zu dem Thema bei den Jugendlichen kann durch Aufrufen ihrer eigenen Diskriminierungserfahrungen erreicht werden. Vielfach, so die Handreichung, werden von muslimischen und türkeistämmigen Jugendlichen vorurteilsbeladene Ideologien als Strategie angewandt, um mit eigenen Erfahrungen von Ausgrenzung umzugehen.

Wie bereits beim Thema Religion, so wird hier ein wichtiger Aspekt außen vorgelassen, der für den Nationalismus verantwortlich ist. So ist der (Bezug auf einen) Nationalstaat selbst, welcher Nährboden für einen chauvinistischen Nationalismus bietet. Es fehlt hier eine Gleichzeitigkeit, insofern ein falscher Nationalismus verworfen wird um den Richtigen zu restaurieren. Es wäre wünschenswert, wenn pädagogische Handreichungen diese Haltung reflektieren würden, die ja keine ist, die allein türkischstämmige Jugendliche betrifft.

Antiziganismus und Antisemitismus

Als Diskriminierungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit werden Antiziganismus und Antisemitismus angeführt. Antiziganismus wird dabei allgemeiner für die Bundesrepublik behandelt, während Antisemitismus mit Schwerpunkt auf muslimische Jugendliche betrachtet wird.

In Bezug auf Antiziganismus (oder Ras-

sismus gegen Roma) wird ein dreiteiliger Umgang vorgeschlagen, in dem zunächst Selbstkritik auf dem Programm steht: Der/Die Lehrer/in soll sich demnach selbst fragen, welche Assoziationen er/sie zuerst mit Sinti und Roma hat und inwiefern sich bereits darin Wissenslücken ausdrücken. Entsprechend ist der zweite Schritt, sich intensiv Wissen anzueignen und dieses an die Schüler/innen zu vermitteln. Das bedeutet, sich mit Kulturen und Sprachen von Sinti und Roma auseinanderzusetzen und insbesondere zu verstehen, dass die Diversität in diesen Gruppen keiner Pauschalisierung standhält. Hilfreich ist hier, dass sehr viele konkrete Methoden und Verweise auf bestehende Unterrichtsmaterialien geboten werden. Gerade bei diesem häufig unterbelichteten Thema ist dies besonders wichtig.

Die Behandlung von Antisemitismus legt einen Schwerpunkt auf die Arbeit mit muslimischen Schüler/innen. Nach einer Selbstanalyse, also der Reflexion über eigene antisemitisch grundierte Haltungen von Pädagog/innen wird Wert darauf gelegt, mit den Erfahrungen genauso wie den elterlich vermittelten Deckerfahrungen der Jugendlichen sensibel, wenn auch kritisch umzugehen. Diese beziehen sich aktuell meistens auf den Nahost-Konflikt, aus dem ein bedeutender Teil des Hasses auf Juden und Jüdinnen unter manchen muslimischen Jugendlichen in Deutschland genährt wird. Auch bei diesem Thema empfiehlt es sich darüber hinaus, auf mögliche Diskriminierungserfahrungen der muslimischen Jugendlichen

zu achten.

Inhaltlich empfiehlt die Handreichung, zunächst den Holocaust und die Geschichte der Judenverfolgung mitsamt der antijüdischen Stereotype intensiv zu behandeln. Darauf aufbauend muss die Unterschiedlichkeit und die Vielfalt des Judentums und der Juden und Jüdinnen hervorgehoben werden. Erst vor diesem Hintergrund sollte man sich mit dem Nahost-Konflikt beschäftigen, der dann vor einem anderen, besser informierten Hintergrund geschehen kann. Darüber hinaus ist es sinnvoll, mit jüdischen Orten und Juden und Jüdinnen selbst in Kontakt zu treten, also Projektionen mit der Realität zu konfrontieren. Es stellt sich allerdings die Frage, ob Jugendliche erst, ihnen möglicherweise nicht bekannte, anti-jüdische Stereotype lernen sollten, um diese dann pädagogisch zu dekonstruieren.

Auch zum Thema Antisemitismus mit einem Schwerpunkt auf dessen Behandlung mit muslimischen Jugendlichen werden zahlreiche konkrete Unterrichtsmaterialien und methodische Vorschläge gegeben. Etwa eine Beispielaufgabe, die sich mit dem medial falsch eingeschätzten Angriff auf Tuvia Grossmann beschäftigt. Ähnlich wie beim Thema Antiziganismus soll den Jugendlichen die Kompetenz vermittelt werden, kritisch mit Verschwörungstheorien und medialen Darstellungen im Allgemeinen umzugehen.

Die Handreichung „Zeichen setzen“ ist für die pädagogische Arbeit und den schulischen Unterricht äußerst hilfreich und sollte in der konkreten Umsetzung Beachtung finden. Die umfangreichen Einführungen zu den einzelnen Themenschwerpunkten bieten gute Voraussetzungen für Lehrer/innen, ihren Unterricht vorzubereiten. Gleichermäßen dankenswert sind die praxisorientierten didaktischen und methodischen Zugänge, die angeboten werden. Darüber hinaus finden sich informative weiterführende Links und Quellenverweise.

Die Handreichung bleibt gleichzeitig teilweise in der Problematik des Toleranzbegriffs selbst verhaftet. So soll eine „Anerkennungspädagogik etabliert“ werden, die in dem vorliegenden Leitfaden teilweise nach einem unvoreingenommenen und liebevollen Abnicken klingt und weniger nach einer Auseinandersetzung, die das Gegenüber in seinen Anliegen und Ansichten ernst nimmt. Zusätzlich, womöglich geprägt durch die Herausgeberin, wird Religion einigermaßen unkritisch behandelt, wo es doch an zahlreichen Stellen sinnvolle Anknüpfungspunkte hätte geben können.

„Zeichen setzen“ kann also durchaus direkt in den Unterricht übernommen werden, sofern die Kompetenz kritisch mit Medien umgehen zu können, auch hier von Pädagog/innen und Lehrer/innen selbst zum Tragen kommt.

Literatur:

Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (Hrsg.): Zeichen Setzen für gemeinsame demokratische Werte und Toleranz. Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit Salafismus, türkischem Ultranationalismus, Antisemitismus und Antiziganismus unter besonderer Berücksichtigung der Situation unter türkeistämmigen MigrantInnen. Köln 2013. Online-Version: http://alevi.com/de/wp-content/uploads/2013/12/Webversion_Pädagogische-Handreichung-Zeichen-setzen.pdf

„Schwierige Jugendliche gibt es nicht...! Historisch-politische Bildung für ALLE.“

Von Anne Lepper

Zweifelsohne stellt die pädagogische Arbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Gedenkstätten eine besondere Herausforderung für Lehrer/innen und Multiplikator/innen dar. Dennoch eröffnen sich durch die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sowohl im institutionellen als auch im nicht-institutionellen Rahmen auch für Gruppen mit besonderen Bedürfnissen vielfältige Chancen und Möglichkeiten. Die von Andreas Mischok für die Bildungsvereinigung ARBEIT und LEBEN Niedersachsen herausgegebene Handreichung „Schwierige Jugendliche gibt es nicht...! Historisch-politische Bildung für ALLE!“ eröffnet einen

umfangreichen Einblick in verschiedene Projekte und Handlungskonzepte, die – abseits von Standardprogrammen – einen Zugang zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust schaffen. Daneben bietet sie Denk- und Handlungsanstöße zum Umgang mit Vorurteilen und rechter Propaganda im Alltag.

Eine Praxishilfe aus der Praxis

Bei den Autor/innen des Bandes handelt es sich sowohl um Lehrer/innen und Pädagog/innen der außerschulischen Bildungsarbeit als auch um Mitarbeiter/innen von Gedenkstätten. Die verschiedenen Beiträge eröffnen somit einen multiperspektivischen Blick auf die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten. Die vorgestellten Praxisbeispiele sollen zeigen, dass eine sinnvolle und intensive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit unabhängig von sozialer, kultureller und nationaler Herkunft möglich und empfehlenswert ist. Dabei verzichtendie Autor/innen jedoch auf Schönfärberei – Die Schwierigkeiten und Ängste, die in der Praxis entstehen können werden angesprochen und dienen in den einzelnen Beiträgen zur Reflektion über mögliche Interventionsformen. Besondere Bedeutung wird hierbei der Sensibilität der Pädagog/innen für die Bedürfnisse und Wünsche aber auch für eventuelle Blockaden und Widerstände der jeweiligen Zielgruppe zugeschrieben. Diese, als Pädagogik der Anerkennung beschriebene Form der Bildungsarbeit, setzt eine individuelle Orientierung an den Lernbedürfnissen und Kompetenzen der jeweiligen Zielgruppen voraus.

Projekte und Zielgruppen

Die in der Handreichung vorgestellten Projekte und Ansätze richten sich an verschiedene Zielgruppen, die in standardisierten Bildungsprogrammen und pädagogischen Angeboten vieler Gedenkstätten keinen Raum für ihre Bedürfnisse und Anforderungen finden. Es wird hierbei unterschieden zwischen Projekten, die innerhalb des Schulsystems angesiedelt sind und solchen, die für den außerschulischen Rahmen konzipiert wurden. Während sich einige Projekte an bildungsbenachteiligte Jugendliche oder Erwachsene mit Lernschwierigkeiten richten, wenden sich andere explizit an Jugendliche aus der rechten Szene. Einige der Projekte eignen sich außerdem für die Arbeit mit interkulturellen Lerngruppen. Die erfrischend unakademische Darstellungsform vieler Autor/innen unterstreicht die praxisorientierte Herangehensweise des Herausgebers. Der Band eignet sich daher hervorragend als Einblick, Anregung, Reflektions- und Diskussionsbasis für Praktiker/innen der historisch-politischen Bildungsarbeit.

Informationen

Die Handreichung kann für 5 Euro auf der [Homepage](#) der Bildungsvereinigung ARBEIT und LEBEN Niedersachsen [bestellt](#) werden.

Literatur:

Andreas Mischok (Hrsg.): „Schwierige Jugendliche gibt es nicht...! Historisch-politische Bildung für ALLE“ Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für besondere Zielgruppen. Konzepte für Demokratie und Toleranz Band 5. Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen Ost gGmbH, Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt. Braunschweig, 2010. ISBN: 978-3-932082-38-2

Freedom Roads!

Wie gehen wir mit kolonialen Spuren um? Mit Prestige, Macht und Wirtschaftskraft, gewonnen aus Kolonialraub, Sklaven- und Zwangsarbeit? Die Wanderausstellung „Freedom Roads!“ gibt einen Einblick in die westliche Auseinandersetzung mit der eigenen Kolonialgeschichte innerhalb der Mehrheitsgesellschaft. Dabei wird deutlich, dass Deutschland an vielen Stellen noch weit entfernt ist von einer angemessenen und reflektierten postkolonialen Erinnerungskultur. In vielen deutschen Städten finden sich auch heute noch zahlreiche Straßennamen, die koloniale Akteur/innen ehren oder an einst eroberte Gebiete erinnern. Die Ausstellung, die bereits in Berlin und Hamburg Station machte und nun in München zu sehen ist, macht auf diese Straßen aufmerksam und setzt dadurch auch auf politischer Ebene Akzente für ein langfristiges Umdenken.

Facing history

„Freedom Roads!“ versteht sich als ein work-in-progress-Projekt, das sich durch die kreative und geistige Partizipation vieler verschiedener Menschen weiterentwickeln und das Thema in das öffentliche Bewusstsein der deutschen Gesellschaft rücken will. Ziel des Projektes ist es daher, neben der Darstellung der Kolonialgeschichte Deutschlands und des langen Weges der einstigen deutschen Kolonien hin zur staatlichen Unabhängigkeit, auch die aktuelle Debatte zur Dekolonisierung des öffentlichen Raumes in deutschen Städten aufzugreifen und die Entwicklung transkul-

tureller Erinnerungsformen zu fördern.

Arbeit mit Zeitzeug/innen

Die Ausstellung soll den Besucher/innen ermöglichen, die deutsche Kolonialgeschichte aus der Perspektive der Kolonisierten und ihrer Nachfahren zu betrachten. Deshalb arbeiten die Mitarbeiter/innen eng mit Selbstorganisationen von People of Colour und postkolonialen Initiativen in den verschiedenen Städten zusammen und führen Gespräche mit afrikanischen Zeitzeug/innen. Daneben kooperiert „Freedom Roads!“ mit Anwohner/innen, Schulklassen und Kunstschaaffenden vor Ort, um koloniale Straßennamen kritisch zu hinterfragen und Umbenennungen anzuregen. Der Ausstellungszeitraum wird von einem vielfältigen Veranstaltungsprogramm begleitet, das sich in erster Linie an Jugendliche und junge Erwachsene richtet, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft. In (Kreativ-) Workshops, Vorträgen, Performances und Rundgängen können sich die Teilnehmer/innen auf interaktive und individuelle Weise mit dem Thema auseinandersetzen und selbst aktiv werden.

Teilnehmen und Vernetzen

Für Schulklassen, außerschulische Bildungseinrichtungen und andere interessierte Menschen gibt es neben der Teilnahme an dem erwähnten Ausstellungs- Rahmenprogramm noch andere Möglichkeiten, an dem Projekt zu partizipieren. So kann im Rahmen einer Sammelaktion jede/r Interessierte

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Projektvorstellung

die Ausstellung durch ein selbst gestaltetes kreatives Kleinobjekt oder einen individuellen Namensvorschlag für eine Straßenumbenennung bereichern. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, sich in einem Kreativworkshop mit dem ghanaischen Künstler Joe Sam-Essandoh auf kreative Weise mit der deutschen Kolonialgeschichte auseinanderzusetzen. In einem Webforum können sich Jugendliche außerdem als Gruppe oder einzeln an Webdebatten zum Thema deutscher Kolonialismus und Erinnerungskultur beteiligen.

Informationen

Alle Informationen über die Ausstellung und das vielfältige Begleitprogramm finden sich auf der Homepage des Projektes. Die Ausstellung kann noch bis zum 23. Februar 2014 im Münchner Stadtmuseum besucht werden.

DECOLONIZE MÜNCHEN freedom roads!
| Spuren Blick Stören | George Adéagbo

Münchner Stadtmuseum

St.-Jakobs-Platz 1, München

Öffnungszeiten:

Dienstag - Sonntag 10 - 18 Uhr

Tel. 089-233-22370

Die Gehörlosen in der NS-Zeit

Von Anne Lepper

Berlin war vor der Machtübergabe an die Nationalsozialisten ein kulturelles Zentrum für Gehörlose aus ganz Deutschland und Europa. Viele kamen im Laufe der 1920er Jahre in die Stadt – angezogen von den guten Bildungsmöglichkeiten und dem vielfältigen kulturellen wie sozialen Angebot für gehörlose Menschen. Dadurch entwickelte sich in den Jahren der Weimarer Republik in Berlin eine Gehörlosenbewegung, die wichtige Impulse für die gesamtdeutsche Gehörlosenbewegung setzte. Der Historiker Helmut Vogel hat im Rahmen des Themenjahres „Zerstörte Vielfalt“ für den Deutschen Gehörlosen-Bund e.V. einen Dokumentarfilm produziert, der die Situation und die Rolle der Gehörlosen in der NS-Zeit behandelt. Dabei werden die historischen Ereignisse der Jahre der Weimarer Republik und des anschließenden Nationalsozialismus chronologisch erzählt und entsprechend kontextualisiert.

Emanzipation und Vielfalt

Bereits 1848 gründete sich in Berlin der erste Gehörlosenverein. Es folgten ein Fürsorgeverein, eine Gehörlosenzeitung und Turn- Theater- und Künstlervereine für Gehörlose. 1927 wurde schließlich in Weimar der „Reichsverband der Gehörlosen Deutschlands“ (Regede) gegründet. Damit verfügten die Gehörlosen Deutschlands über ein Zentralorgan, das sich für ihre Belange und Interessen auf Reichsebene einsetzte. In den ersten Jahren des Regede saßen

auch einige jüdische Gehörlose im Vorstand des Regede, unter anderem der erfolgreiche Zahnarzt Paul Kroner, der später in Auschwitz ermordet wurde. Generell lebten während der Weimarer Republik zahlreiche gehörlose Juden in Berlin, da es in der Stadt eine jüdische Schule gab, die Gehörlosen eine gute Bildung ermöglichte – die Israelitische Taubstummenanstalt (ITA).

1931 entschloss sich der Regede, auch um der prekären Situation vieler Gehörloser infolge der durch die Weltwirtschaftskrise hervorgerufenen Massenarbeitslosigkeit entgegenzuwirken, einen Film über das Leben der Gehörlosen zu produzieren. Ziel des Filmes „Verkannte Menschen“ war es, Vorurteile in der Bevölkerung abzubauen und Solidarität für taube Menschen einzufordern. In der Dokumentation „Die Gehörlosen in der NS-Zeit“ werden Ausschnitte aus dem Film gezeigt, der später von der nationalsozialistischen Zensur verboten wurde.

Gleichschaltung und Verfolgung jüdischer Gehörloser

Bereits in den Jahren vor der Machtübergabe an die Nationalsozialisten traten zahlreiche Gehörlose der NSDAP bei. Es bildete sich sogar eine Ortsgruppe der Partei für Gehörlose und Schwerhörige in Berlin, der 1933 etwa 200 Mitglieder angehörten. So war es denn auch wenig verwunderlich, dass sich der Regede bereits im April 1933 bei der Verbandsversammlung selbstständig auf nationalsozialistischen Kurs brachte. Anhand eines „Arierparagrafen“ wurde

jüdischen Gehörlosen die Mitgliedschaft im Regede untersagt. Parallel dazu wurde 1933 auch eine eigene SA- Gruppe für Gehörlose gegründet.

In den darauffolgenden Jahren trafen die nationalsozialistischen Verfolgungsmaßnahmen auch die ITA und andere jüdische Gehörlosen-Organisationen. Die darauffolgende Auswanderungswelle und die Deportationen in die nationalsozialistischen Vernichtungslager ab 1941 führten dazu, dass zu Kriegsende von den ehemals 600 jüdischen Gehörlosen in Berlin nur noch etwa zehn übrigblieben.

Der Regede und andere nichtjüdische Gehörlosen-Organisationen richteten sich unterdessen ganz nach den herrschenden, nationalsozialistischen Vorstellungen aus. Statt sich der zunehmend stigmatisierenden und ausgrenzenden Behandlung durch die NS-Machthaber zu entziehen, legten die Vereinigungen all ihre Kräfte auf die Integration in die Volksgemeinschaft. Zu diesem Zwecke gingen selbst die Interessenverbände Ende der 1930er Jahre dazu über, die Gebärdensprache als unbrauchbar zu bezeichnen und eine gute Lautsprachkompetenz bei Gehörlosen als unverzichtbar vorzusetzen.

Zwangssterilisationen und Euthanasie

Bereits ab 1934 gerieten nach und nach auch die nichtjüdischen Gehörlosen in den Fokus der nationalsozialistischen Verfolgungsmaßnahmen. Auf Grundlage des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“

wurden zwischen 1934 und 1945 etwa 350.000 Menschen im Deutschen Reich zwangssterilisiert – darunter etwa 15.000 Gehörlose. Bei den Eingriffen starben Tausende von Menschen, die systematische Krankenermordung begann jedoch erst 1939 mit der unter dem Begriff „Euthanasie“ bekannten T4-Aktion, bei der bis 1945 etwa 300.000 Menschen an sechs Orten in Deutschland vergast wurden. Historiker gehen heute von circa 1.500 in der T4-Aktion ermordeten Gehörlosen aus. Erst 1980 gelang es Interessenverbänden, Entschädigungszahlungen für Opfer der Zwangssterilisationen durchzusetzen. Bis 2006 erhielten dadurch etwa 14.000 Menschen eine einmalige Entschädigungszahlung von 5.000 Mark.

Täter und Opfer

Gerade die Interviews mit den gehörlosen Zeitzeug/innen, die im Film zu sehen sind, vermitteln eindrucksvoll die ambivalente Stellung der Gehörlosen im NS. Alle Interviewten berichten ausgesprochen positiv und unkritisch von ihrer Jugendzeit, in der sie nationalsozialistischen Jugendvereinigungen wie der HJ oder dem BDM angehörten. Waren viele Gehörlose zur Zeit der Machtübergabe und in den ersten Jahren des Nationalsozialismus glühende Anhänger des Regimes, wurden nicht nur jüdische Gehörlose später zu Opfern nationalsozialistischer Verfolgung. Dieses Spannungsverhältnis vermag der Film durch seine ehrliche und multiperspektivische Herangehensweise nachvollziehbar aufzuzeigen. Auf jeden Fall sollten die Aussagen der Zeitzeug/in-

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Film/DVD

nen in der pädagogischen Arbeit kritisch betrachtet und reflektiert werden, da diese teilweise eine problematische „Es war doch nicht alles schlecht“-Haltung präsentieren.

Zugang zum Film

Der Film ermöglicht sowohl Gehörlosen als auch hörenden Menschen einen Zugang zur Geschichte der Gehörlosen während der NS-Zeit. Durch gut verständliche Sprecher/innen, Gebärdensprache und (deutsche) Untertitel kann der Film gemeinsam angesehen und pädagogisch eingebettet werden. Einfache Sprache erleichtert zudem die Erfassung der Inhalte. Zu Beginn des Filmes vermittelt eine Einführung durch den Filmemacher eine klare Struktur, zusammenfassende Kommentare zwischen den einzelnen Filmsequenzen dienen dem besseren Verständnis der Thematik. Dadurch eignet sich der Film hervorragend für die Bildungsarbeit mit heterogenen Gruppen.

Informationen

Der Film kann unter Zahlung einer Schutzgebühr für Bildungszwecke über das Geschichtsbüro Vogel bestellt werden. Weitere Informationen zu dem Film finden sich auf der [Homepage](#) des Geschichtsbüros und auf der [Seite des Gehörlosen-Bundes](#). Das Geschichtsbüro Vogel bietet außerdem interessante und vielseitige Projekte, durch die sowohl Gehörlosen als auch hörenden Menschen ein Zugang zur Geschichte der Gehörlosen in Deutschland geschaffen wird. Ziel des Projektes ist es neben der Erforschung und Vermittlung der Gehör-

losengeschichte auch, tauben Menschen durch Angebote, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind, das Geschichtslernen zu erleichtern.

Anfragen und Bestellungen können direkt an Helmut Vogel gerichtet werden.

Email: kontakt@deafhistorynow.de

Eine Sonderausgabe unseres Magazins erscheint am 12.03.2014 und trägt den Titel „Erinnern und Gedenken im deutsch-israelischen Jugendaustausch“.

I M P R E S S U M

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

Bülowstr. 90

10783 Berlin

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

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

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Webredaktion: Ingolf Seidel, Anne Lepper und Patsy/Patrick Henze

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) gefördert.

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