

# LaG - Magazin

Sonderausgabe zum Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten

8/2014

03. September 2014

### Inhaltsverzeichnis

#### Zur Diskussion

Anderssein hat Geschichte.....	5
Der Umgang mit der Geschichte sexueller Vielfalt am Beispiel von „Teaching Queer History“ .....	10
Gefährlich anders. Unangepasste Jugendliche in der DDR.....	13
Deserteure – Ausbruch aus dem Zwang.....	17

#### Empfehlung Methode

Aufregend anders – Archivalien suchen zum Anderssein in der Geschichte.....	20
Tutorinnen und Tutoren im Geschichtswettbewerb –eine besondere Rolle.....	23

#### Empfehlung Unterrichtsmaterial

Ein Thema, zwei Zielgruppen, 16 Bundesländer.....	29
---	----

#### Empfehlung Web

Du bist anders? - Eine Online-Ausstellung über Jugendliche in der Zeit des Nationalsozialismus.....	32
Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust.....	36

#### Empfehlung Film

Wiedersehen mit Brundibár.....	38
--------------------------------	----

#### Projektvorstellung

Projektbeispiele zum Thema „Euthanasie“ .....	40
---	----

#### Empfehlung Fachbuch

Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit.....	42
---	----

Liebe Leserinnen und Leser, anlässlich des diesjährigen Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten zum Thema „Anders sein. Außenseiter in der Geschichte“ veröffentlichen wir für Sie eine Sonderausgabe unseres LaG-Magazins. Sie ist in Kooperation mit der Ausrichterin des Wettbewerbs, der Körber-Stiftung (Hamburg), entstanden. Bis zum 28. Februar 2015 sind Kinder und Jugendliche aufgerufen, Projekte zur Geschichte des „Andersseins“ zu erarbeiten und einzureichen.

Vorstellungen von „normal“ und „anders“ gab es zu allen Zeiten. Was als „anders“ galt wurde in jeder historischen Epoche neu von der Gesellschaft ausgehandelt. Während im Mittelalter etwa Handeltreibende eine Außenseiterposition innehatten, sind sie heute fester Bestandteil der Gesellschaft geworden. Auch der Umgang mit dem „Anderssein“ bzw. mit Außenseiter/innen unterlag dem historischen Wandel. Häufig wurden Personen, die angeblich „anders“ sind, zu Außenseiter/innen der Gesellschaft. Diese mussten jedoch oft mit Ausgrenzung und Sanktionen rechnen, da sie sich aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft nicht an Regeln, Normen und Werte hielten und das soziale Miteinander in Frage stellten. Dies ist zum Teil auch heute noch so. Der Prozess der Exklusion ist sehr unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um Individuen oder um die Ausgrenzung (größerer) sozialer Gruppen handelt. Bei der Ausgrenzung sozialer Gruppen sind Herrschaftsverhältnisse, Verordnungen und Gesetze ausschlagge-

bend. Wie mit ihnen umgegangen wurde, war sehr unterschiedlich und reicht von der sozialen Exklusion über die Kriminalisierung bis hin zur systematischen Verfolgung und Ermordung zur Zeit des Nationalsozialismus. In der vorliegenden Sonderausgabe des LaG-Magazins finden Sie Diskussionsbeiträge, Methoden und Projektbeispiele, die das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.

*Prof. Dr. Michele Baricelli* analysiert in seinem Diskussionsbeitrag die Begriffe „Anders sein“, „Normalität“ und Diversität. Er untersucht diese Begriffe anhand verschiedener Kategorien wie Körper, Sexualität und Alter.

Der zweite Artikel stammt von *Prof. Dr. Martin Lücke* und *Adrian Lehne*, die anhand des Projekts „Teaching Queer History“ aufzeigen, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Bildungsarbeit aufgegriffen werden können.

*Prof. Dr. Anke John* und *Katharina Kempken* beleuchten das „Anderssein“ anhand der DDR-Geschichte. Sie nehmen hierfür Punks und Jugendkulturen als Beispiel.

Der vierte Diskussionsbeitrag von *Dr. Magnus Koch* widmet sich den Deserteuren und wie unterschiedlich mit ihnen in der Geschichte umgegangen wurde.

Der Archivpädagoge *Markus Müller-Henning* gibt Tipps und stellt Herangehensweisen vor, wie man im Archiv nach Außenseiter/innen suchen kann und auf welche Probleme man bei der Suche stoßen kann.

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Einleitung

Ein weiterer Methodenbeitrag kommt von *Wolfhart Beck*, der über die besondere Rolle der Tutor/innen und Lehrkräfte während des Geschichtswettbewerbs spricht. Er greift dabei auf zahlreiche Erfahrungen als Geschichtslehrer und Wettbewerbsbegleiter zurück.

Wir danken allen Beiträger/innen herzlich für ihr Engagement.

Wir wünschen Ihnen eine interessante und bereichernde Lektüre mit dieser Sonderausgabe.

Ihre Körber-Stiftung und LaG-Redaktion

### Anderssein hat Geschichte

Von Michele Barricelli

Vielfältige oder, wie man sagt, „diverse“ Gemeinschaften sind heute ein Ausweis von Modernität und Zukunftsfähigkeit. Gerade für die heutige Generation von Schülerinnen und Schülern bilden Diversität und Buntheit einen Teil ihres Alltags. Die Ausgrenzungs- oder gar Strafmechanismen vergangener Jahrhunderte dagegen scheinen ihnen tatsächlich ein historisches Thema. Jedoch sind mancherlei Formen der Absonderung und Diskriminierung des Fremden oder Andersartigen weiterhin präsent. Die Beschäftigung mit der Geschichte des „Andersseins“ lohnt also, um ein Bewusstsein für die Konstruktion von „normal“ und „abweichend“ zu schaffen. So wird gleichzeitig vor Augen geführt, dass Gleichheit und Verschiedenheit gewaltige Triebkräfte der Geschichte waren und immer noch sind. Im Blick zurück erkennt man Zeiten, Kulturen oder Länder, die ein großes Bedürfnis nach Vereinheitlichung verspürten und nur wenig Außenseitertum duldeten. In anderen Momenten oder Gesellschaften hingegen wurde das Andersgeartete neugierig aufgenommen oder sogar gefördert. Stets bedeutete es etwas Unterschiedliches, anders zu sein, ausgeschlossen zu werden oder aber aus freien Stücken gegen den Strom zu schwimmen.

#### Macht und Ausgrenzung

Doch wer definierte eigentlich, was jeweils als „normal“ oder „konform“ und was als „anders“ oder „fremd“ zu gelten hatte? Konnten sich die Besonderheiten, die

einem Menschen zugeschrieben wurden, ändern oder trug er oder sie diese als „Stigma“ bzw. Makel für ewig auf dem Leib? „Anders“ jedenfalls war und ist ein Individuum niemals an und für sich. „Anders“ wurde und wird ein Mann oder eine Frau erst gemacht: durch kodifiziertes Recht, Gesetze und Verordnungen, hergebrachte Überzeugungen, zuweilen einfache Willkür, und zwar gleichviel ob in Verfassungsurkunden, Vereinssatzungen oder informell im Freundeskreis oder der Facebook-Gruppe. Außenseitertum ist damit eine Macht-Frage, mindestens eine Verhandlungs- und am Ende eine Ansichtssache. Jedoch eine, die schwerwiegende Folgen haben kann.

#### Kategorien der Zuschreibung und Abweichung

Blickt man auf die Konstruktion von Anderssein durch jene, die dafür das Recht besitzen – oder es sich herausnehmen –, lassen sich die häufig genutzten Kriterien grob fünf Themenfeldern zuordnen, die Ansatzpunkte für die Spurensuche in der Geschichte bieten: die Konstitution des Körpers; biologische Grundgegebenheiten wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter; die Ab- oder Herkunft; die ökonomische Lage; sowie allgemein der „Lebenswandel“.

Die vielleicht augenfälligsten Merkmale beziehen sich auf den Körper: Sehr hoch gewachsene oder sehr kleine Menschen, solche mit nur einem Arm oder Bein, Weitere, die nicht gehen, sehen, hören oder (nur schlecht oder stotternd) sprechen können, erscheinen uns schnell als „anders“. Das gilt

genauso für Personen, die unter bestimmten Krankheiten leiden oder deren geistige Entwicklung nicht mit der Norm Schritt hält. Oft wurden diese weggesperrt und ausgeschlossen: Leprakranke etwa mussten außerhalb der Stadtmauern leben, Menschen mit Behinderungen wurden noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein in Pflegeanstalten fixiert und misshandelt. Extrem Auffällige – z.B. Zwergwüchsige oder Menschen, die am ganzen Körper behaart waren – wurden während vergangener Jahrhunderte nicht selten wie exotische Tiere in Zoos und Jahrmärkten ausgestellt. Ihr Schicksal hat die Zeitgenoss/innen zugleich fasziniert und erschreckt.

Darüber hinaus existierten immer schon soziale Normen im Hinblick auf Geschlecht, Sexualität und Alter. Die längste Zeit der menschlichen Entwicklung galten, in einer rein männlich geprägten Welt, überhaupt alle Frauen als die „Anderen“ mit minderen Rechten und geringeren Möglichkeiten. Bis in die jüngste Vergangenheit war die Sexualmoral streng normiert: Alleinerziehende Mütter und unverheiratete Paare wurden an den Rand der Gesellschaft gedrängt, Homosexuelle wurden in der Geschichte auf Scheiterhaufen verbrannt, in Lager gesperrt oder medizinischen Zwangsbehandlungen unterzogen. Solche, die sich nicht ihrem Geschlecht gemäß kleiden oder dieses ganz wechseln, können selbst heute noch Blicke wie Außerirdische ernten. Auch das Alter ist eine ergiebige Quelle der willentlichen Unterscheidung. Während heute betagte Menschen über Altersdiskriminierung und

Jugendwahn klagen, galt früher die „natürliche Autorität“ des Alters.

Eine andere Form der Abgrenzung betrifft die Ab- bzw. Herkunft. Ob in der antiken Polis, in mittelalterlichen Städten oder den deutschen Territorialstaaten: Aus der Reglementierung von Heimat- und Bürgerrechten sprach immer auch das Misstrauen gegenüber Fremden und Zugezogenen. Ab dem 19. Jahrhundert formt sich daraus, durch die Einbettung in nationalistische und rassistische Ideologien, eine Grundlage fundamentaler Diskriminierung von Menschen. „Rassen“ und „Nationen“ wurden nämlich unveränderbare Merkmale zugeschrieben, die wiederum eine Stufung nach hoch- und minderwertig rechtfertigten. Ziel war letztlich zu sagen: Die da gehören nicht zu uns – um daraus die rassistisch motivierte Ungleichbehandlung von denen abzuleiten.

Schon antike historische Quellen qualifizierten all jene als „Andere“, die über zu wenig ökonomische Mittel verfügten, um ihr Leben selbst zu gestalten. Arme, die zum Betteln verdammt sowie auf die Fürsorge der Gemeinde angewiesen waren, gab es fortwährend in der Menschheitsgeschichte. Als ökonomische Außenseiter galten zudem solche Zeitgenoss/innen, die sich in bestimmten „niederen“ bzw. unehrenhaften Berufen verdingten, wie Hausierer, Henker, Prostituierte, Totengräber, Jahrmarktsleute. Arm und randständig blieben zudem oft Künstler/innen oder „Bohémiens“, da sie einem „brotlosen“ Gewerbe nachgingen – selbst wenn die „vollwertigen“ Bürger ihre Werke, die Gemälde, Gedichte, Opern, schätzten.



Heute könnten Arbeitslose, Hartz-IV-Empfänger oder Obdachlose zu dieser Gruppe zählen.

### Distanzierung aus eigener Überzeugung

Etwas anders als bei den bisherigen „Randgruppen“, die man, selbst wenn man es wollte, kaum oder nur schwer verlassen konnte, sieht es in der Kategorie des Lebenswandels aus. Angepasstes Denken bzw. Handeln sind zwar meist Bedingung für die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Und doch überraschen Einzelne immer wieder durch eigenwillige Entscheidungen und Taten. So nehmen sie einen neuen Glauben an, der nicht durch Geburt und Herkunft vorbestimmt ist; sie entwickeln eine unerhörte politische Haltung, kreieren für sich einen ungewöhnlichen Lebensstil. Obrigkeit und Gesellschaft tolerierten solche Abweichungen immer nur in engen Grenzen. Vorkämpfer/innen der Frauenbewegung oder Pazifist/innen wurden, wenn man es für nötig hielt, mit politischen Verboten und Strafmaßnahmen belegt, und die Mehrheitsgesellschaft, welche die Vorstellungen und Werte von jenen nicht teilte, gab sie der Lächerlichkeit preis. Ähnlich erging es Jugendkulturen – den Wandervögeln im Kaiserreich, den wilden Cliques der Weimarer Republik, die Hippies und Punks der 1970er Jahre. Nicht selten lebten diese ganz bewusst entgegen der Normen und Regeln des „Mainstream“, suchten sogar die Konfrontation.

Im größten denkbaren Maße zu Einzelgängern und Einzelgängerinnen, die sich selbst

in höchster Bedrängnis auf niemand anderen verlassen können, wurden und werden jedoch jene, die in Diktaturen für Menschenrechte und Humanität eintreten: Während des Nationalsozialismus in Deutschland gab es nur noch einen kleinen Rest von Aufrechten, welche, unter Einsatz des eigenen Lebens, die verbrecherische Staatsspitze zu beseitigen versuchten oder ihren zur Vernichtung vorgesehenen Mitbürgerinnen und Mitbürgern zur Seite standen. Dieses Leuchten von ein paar Widerständigen in der dunkelsten Stunde europäischer Geschichte war eine Voraussetzung dafür, dass die schuldig gewordenen Deutschen den Völkern der Erde später überhaupt noch in die Augen sehen konnten und eben nicht zu den bleibenden Außenseitern der Völkergemeinschaft wurden.

Solche „Zuschreibungskategorien“ sind freilich nicht trennscharf, sondern können sich, oft in nur einer Person, überschneiden. Rosa Luxemburg, die Kommunistin aus einer jüdischen Familie in Polen, stand in mehrfacher Hinsicht für das, was deutsche Nationalisten verabscheuten; derartiger Hass mündete sogar in ihre Ermordung. Der unehelich geborene, mit einer Ausländerin verheiratete Exilant und Widerstandskämpfer Willy Brandt konnte, obwohl man ihn gerade aufgrund dieser Merkmale eines Außenseiters lange angefeindet hatte, ein überaus geachteter Bundeskanzler werden. Viele ähnliche, weniger bekannte Biografien können Jugendliche anregen, über den historischen Wandel von Zuschreibungen und deren Bewertung nachzudenken.

### Forschungsfragen und Quellen

Die bunte Vielfalt der Welt also macht die Erforschung des Andersseins spannend und abwechslungsreich. Historisch lässt sich zunächst fragen, wie Menschen früher zu „Anderen“ erklärt wurden, warum das geschah und welche Folgen es für die Betroffenen hatte. Auch die Dauer oder Zeitgebundenheit der Aussonderung und die Voraussetzungen von „Emanzipation“ bzw. Rückkehr in die Mehrheit sind spannende Themen.

Für interessante Untersuchungen bietet sich zudem die Suche nach den Bedingungen an, unter denen Gesellschaften Anderssein zuweilen duldeten: Während des Mittelalters durften Gaukler/innen, Wahrsager/innen und anderes „fahrendes Volk“ im Rahmen harter Auflagen ihrer Tätigkeit nachgehen; das Schicksal von Lahmen oder Kranken wurde oft als selbst verschuldet gedeutet, jedoch schrieb die christliche Pflicht zur Barmherzigkeit ein Mindestmaß an Sorge für diese Außenseiter/innen vor. Zugezogenen und Fremden wurden bestimmte Straßenzüge und Stadtviertel zur Ansiedlung zugewiesen – waren dies Freiheitsräume, in denen sie ihrer Religion und Alltagskultur, wie Gebets- und Essensregeln, nachgehen konnten? Oder „Ghettos“, die das Außenseitertum und das Misstrauen der Mehrheitsgesellschaft noch verstärkten? Teilweise zumindest führte die Separierung der jeweils „Anderen“ zu einem beziehungslosen Nebeneinander: Noch lange, nachdem in Deutschland konfessionelle Konflikte nicht mehr mit Gewalt ausgetragen wurden, lebten die Konfessionen in unterschiedlichen

öffentlichen Räumen, unterhielten sie eigene Schulen und Krankenhäuser, waren Kinderfreundschaften über Religionsgrenzen hinweg verpönt und „Mischehen“ selten bzw. streng reglementiert.

Einen besonderen Reiz bietet es schließlich, herauszufinden, wie sich Außenseiter/innen in ihrer Position einrichteten und dort ihre ganz eigene Sicht auf die Menge ausbildeten. Eremiten trennten sich seit der Antike von allem Weltlichen, wurden aber wegen ihrer Weisheit geschätzt. In christlichen Klöstern fanden unverheiratete Frauen und Männer einen geschützten Bereich, der sie nicht nur den üblichen familiären Lebensformen entzog, sondern ihnen in gewissem Maße auch intellektuelle und kreative Freiheiten gewährte. Vielleicht entwickelte sich daraus der Gedanke, dass jede Kultur die „Anderen“ sogar benötigt. Jedenfalls gab es in der Geschichte wiederholt günstige Aufnahmebedingungen für Individualist/innen, so in England, wo man immer schon die Exzentriker/innen, die Tüftler/innen, Naturliebhaber/innen mit ihrem „spleen“ achtete. In Deutschland dagegen hatten es die „Eigenbrötler/innen“ und „raren Vögel“ stets schwer.

Bei der Erforschung des Themas „Anderssein“ unter einer historischen Perspektive sollte eins beachtet werden: Oft verfügen wir nur über wenige Quellen aus der unmittelbaren Sicht der Außenseiter/innen, weil diese nicht schreiben konnten oder durften, weil ihre Hinterlassenschaften nicht aufbewahrt oder vorsätzlich vernichtet wurden. Wo diese Zeugnisse jedoch existieren



# Lernen aus der ■ Geschichte ■

Zur Diskussion

– so beispielsweise in speziellen Gottesdienstordnungen, in Briefsammlungen von Frauen an den Königshöfen der Frühen Neuzeit oder im Tagebuch der Anne Frank –, gehören sie zu dem Spannendsten, was die Geschichtswissenschaft zu bieten hat, denn in ihnen finden sich Aussagen über Plage und Leid, aber genauso Selbstbehauptung, Stolz und Zuversicht. Sie zeigen uns auch: Das Recht, anders, originell, eigentümlich und trotzdem gleichberechtigt zu sein, muss überall auf Erden weiter entwickelt werden.

Über den Autor:

Michele Barricelli hat die Professur der Geschichtsdidaktik und der Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover inne.

### Der Umgang mit der Geschichte sexueller Vielfalt am Beispiel von „Teaching Queer History“

Von Martin Lücke und Adrian Lehne

Adelaid Herculine Barbin wurde 1838 in der Nähe von La Rochelle geboren. Ihr Geschlecht wurde trotz einiger Uneindeutigkeiten zunächst als weiblich festgelegt. Aufgrund von Schmerzen im Genitalbereich und Unsicherheiten bezüglich ihrer sexuellen Identität – Barbin fühlte sich zu Frauen hingezogen – konsultierte sie einen Arzt und wandte sich an den Bischof von Rochelle. In Folge dieser Untersuchungen wurde Barbins Geschlecht im Alter von 22 Jahren vom Bischof als männlich festgelegt.

Kann eine Geschichte wie die von Barbin Teil schulischen Geschichtsunterrichts sein? Und was kann man über Außenseiter\_innen in der Geschichte lernen?

Die Vergangenheit ist bevölkert von Geschichten über sexuelle Vielfalt – der Geschichtsunterricht hat diese Geschichten bisher jedoch nicht entdeckt. Wenn überhaupt, dann wird Schüler\_innen vielleicht von der Verfolgung gleichgeschlechtlich begleitender Personen im Nationalsozialismus berichtet. Andere Erzählungen – etwa über sexuelle Emanzipationsbewegungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, über Strafprozesse wegen angeblicher sexueller ‚Devianz‘ vor 1933 und nach 1945, über Transvestismus, Intersexualität oder die ersten medizinischen Operationen zur Geschlechtsumwandlung, sind aus dem Kanon historischen Wissens in der Schule offenbar verbannt.

Doch gerade solche Geschichten bieten einen fundierten Einblick in die Geschichte von Außenseiter\_innen. Ihre Geschichten zu erzählen und für die Verwendung in schulischen und außerschulischen Lehr-Lern-Arrangements aufzubereiten, ist das Ziel eines Lernportals wie Queer History, das der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte gemeinsam mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, der gemeinnützigen „Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.“ sowie mit Unterstützung der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld auf die Beine gestellt hat.

Theoretischer Referenzpunkt des Projektes ist die Queer Theory. Sie geht davon aus, dass geschlechtliche und sexuelle Identitäten keine natürlichen Konstanten sind – sondern dass sie in geschichtlichen, kulturellen und sozialen Prozessen erst hervorgebracht werden. Sexuelle und geschlechtliche Identitäten gibt es also nicht nur einfach so, sondern sie werden in komplexen und vielschichtigen Prozessen erst hervorgebracht – von handelnden und leidenden Menschen in Vergangenheit und Gegenwart. Sie entscheiden darüber, wer Außenseiter\_in werden muss – und wer sich zur Mehrheit rechnen darf.

### Historisches Lernen heißt vielschichtige Prozesse kennenlernen

Insbesondere historisches Lernen bietet hier nun die Möglichkeit, solche vielschichtigen Prozesse kennen zu lernen, geht es bei historischem Lernen doch immer auch darum, sich vergangene Wirklichkeiten als die

eigene Vorgeschichte anzueignen und sich selbst als gewordener, 'historischer' Mensch zu begreifen. Dabei kann ein historisch lernender Blick zweierlei sichtbar werden lassen, zum einen: Identitäten waren in der Vergangenheit anders als heute. Sie wurden auf andere Weise konstruiert, spielten für die Menschen der Vergangenheit in ihrer Alltagspraxis eine andere Rolle als heute und waren auf andere Weise konfliktrichtig als in unserer Gegenwart. Wenn wir uns mit ihnen als Teil der Vergangenheit beschäftigen, erfahren wir also, dass sie in der Vergangenheit anders gedacht und anders gemacht wurden als heute. Das Erfahren von solcher historischen Alterität eröffnet den Lernenden also mithin den Erfahrungsraum, dass auch heutige sexuelle Identitäten, z. B. auch jene oft als natürlich verkaufte Trias aus Homo-, Hetero- und Bisexualität, nicht alternativlos sind, weil es zu ihnen bereits in der Vergangenheit Alternativen gab. Mal ging es bunter und mal grauer zu als heute, aber eben nie genauso wie jetzt.

Neben dem Erfahren einer solchen Alterität von Geschlecht und Sexualität, die das Anders-Sein als etwas historisch Normales zu erkennen gibt, können Lernende auch die Historizität, also die grundsätzliche Wandelbarkeit von Konzepten über Sexualität und Geschlecht kennen lernen. Dabei erfahren sie nicht nur, dass die Dinge einst anders waren, sondern sie lernen, den detail Prozess nachzuzeichnen, durch die sich Wandel vollzog. Sie erfahren auf diese Weise, dass es handelnde und leidende Menschen der Vergangenheit waren, die daran mitgewirkt

haben, dass sich Vorstellungen zu Sexualität und Geschlecht geändert haben – und auch, dass solche Vorstellungen grundsätzlich änderbar sind.

### Pädagogische Konzepte zu "Queer History"

Im Februar 2014 wurde – an die angelsächsischen Konzepte angelehnt – in Berlin ein Queer History Month veranstaltet. Beteiligt waren neben zahlreiche Akteuer\_innen queerer und schulischer Bildungsarbeit in Berlin, unter anderem die Bildungsinitiative QUEERFORMAT, der Spinnboden, das Schwule Museum, der LSVD, die AG Schwule Lehrer der GEW, das Landesinstitut für Schule und Medien und der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität.

Der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität hatte mit Beginn des Wintersemester 2012/13 bereits mit zwei Seminaren zum Thema "Queer History" im Lehramtsmasterstudiengang das Projekt gestartet. In einem fachhistorischen Seminar beschäftigten sich die Studierenden mit Gender-Theorien, Queer-Theory und ihre Möglichkeiten der Anwendung in den Geschichtswissenschaften. Im Verlauf des Seminars entstand ein Analyseraster für ein queeres Lesen von historischen Quellen. Die Ergebnisse aus dem fachhistorischen Seminar wurden in der Lehrveranstaltung "Teaching Queer History" wieder aufgenommen, in dessen Mittelpunkt dann aber die Aufgabe stand, die Geschichte sexueller Vielfalt und sexueller Identität für

Unterrichtszwecke zu didaktisieren. Im Rahmen des Seminars arbeiteten die Studierenden also an Unterrichtsentwürfen zur praktischen Umsetzung in der Schule. Diese behandelten Themen wie Homosexualität in der DDR, Intersexualität in der Frühen Neuzeit, Inzest im Mittelalter oder Lesbische Emanzipation in den 1920er und 1970er Jahren. Aus dem Seminar bildete sich eine Redaktionsgruppe heraus, die sich mit der Überarbeitung der Unterrichtsentwürfe beschäftigte und zusammen mit dem Verein „Agentur für Bildung“ die Internetplattform Queer History entwickelte.

Neben dem Bereitstellen von Unterrichtsentwürfen für den schulischen Kontext verwandelt das Portal auch die Stadt und damit die Lebenswelt von Schüler\_innen, in eine queere Lernumgebung. Über mobile (aber auch stationäre) Geräte können z.B. die Audiobeiträge eines interaktiven Stadtrundganges abgerufen werden. Dazu sind die Audiodateien mit den entsprechenden Positionsdaten verknüpft. Im Rahmen der Entwicklung des Internetportals ist ein Stadtrundgang entstanden, der das schwullesbische Leben in Berlin-Schöneberg in den 1920er Jahren behandelt. Zu den Stationen gehören hier die Orte, an denen einst der Nationalhof, das Eldorado standen oder auch der Gedenkort für Hilde Radusch. Ein weiterer Stadtrundgang erzählt die queere Geschichte Berlins nach 1945.

### Über die Autoren

Adrian Lehne studiert an der Freien Universität Berlin Geschichte und Biologie auf Lehramt und ist Tutor am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte. Martin Lücke hat eine Professur am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität Berlin.

### Gefährlich anders. Unangepasste Jugendliche in der DDR.

Von Anke John und Katharina Kempke

Jugend war zu vielen Zeiten eine Phase des Sturm und Drang, die sich gegen Autoritäten und überkommene Traditionen richtete. Die Suche nach dem eigenen Ich und der Wunsch nach Unabhängigkeit von Elternhaus und Schule drückten sich in rebellierender Musik, ungewohnten Moden und alternativen Lebensformen aus. Dass dabei oft die Wert- und Zukunftsvorstellungen von Jung und Alt aufeinanderprallten, hat politische Konflikte zwischen den Generationen ausgelöst.

In der DDR ist eine angepasste Jugend, die sich für den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft einsetzte und dies durch die Ablehnung westlicher Musik- und Modeeinflüsse oder die Abkehr von der Konfirmation auch äußerlich zur Schau stellte, stets ein Wunschbild des Staates gewesen. Im Vergleich zu den 68ern in der Bundesrepublik blieb eine Generationenrevolte in der DDR zwar weitgehend aus. Dennoch wandte sich eine wachsende Minderheit trotz harter Repressionen gegen den weltanschaulichen Totalitätsanspruch der SED. So versammelten sich unter dem Dach der evangelischen Kirche in den Jungen Gemeinden Wehrdienstverweigerer, Umwelt-, Friedens- und Menschenrechtsakteur/innen, deren Engagement die Entstehung einer Bürgerrechtsbewegung und damit die Entwicklung der Friedlichen Revolution im Herbst 1989 entscheidend vorangetrieben hat.

### Außenseiter/innen als erklärte Staatsfeinde

Bereits kleine Signale der Abweichung wurden in der DDR als gefährlich für das Projekt des Sozialismus eingestuft. Zu verdächtigen Gesten gehörte das heute harmlos erscheinende Tragen von Jeans und langen Haaren, die in den 1960er Jahren als Ausdruck der aus den USA und England kommenden Beat-Bewegung galten. Die ca. 1000 aktive Mitglieder zählende Punkszene der DDR in den frühen 1980er Jahren ist ein Beispiel dafür, wie Jugendliche mit einer nicht akzeptierten Lebenshaltung politisiert wurden. Viele Punks fanden erst zur Opposition, nachdem ihnen die Irokesenfrisuren abrasiert worden waren, sie gewalttätige Hausdurchsuchungen erlebt hatten oder sie durch Freiheitsentzug drangsaliiert wurden. Die Jugendszene offenbarte, dass die Vorgabe einer homogenen sozialistischen Gesellschaft nicht erfüllt war, sondern dass es vielfältige Subkulturen gab.

Die Behörden beobachteten nonkonformes Verhalten und die Entwicklung alternativer Kulturen abseits der staatlichen Strukturen daher mit großem Misstrauen. Selbst Jugendliche, die sich als unpolitisch bezeichneten und lediglich einen alternativen Lebensstil pflegten, verhielten sich, wie es im Duktus von Partei und Staatssicherheit ausgedrückt wurde, „gesellschaftswidrig“. Aufgrund ihres so genannten „negativ-dekadenten Verhaltens“ wurden sie zu „Feinden der sozialistischen Ordnung“ erklärt. Es gab kein Verständnis dafür, dass lange Haare, Irokesenschnitt, Parka,

Lederjacke und “Jesuslatschen” oftmals schlicht das Bedürfnis nach Individualität in einer entdifferenzierten Gesellschaft ausdrückten. Kleidung und Verhalten wurden daher häufig zum Politikum, ohne dass tatsächlich eine politische Absicht hinter dem äußeren Erscheinungsbild stand.

### Das Jenaer Open-Air-Frühstück 1986

Das Beispiel des Jenaer Open-Air-Frühstücks im Sommer 1986 auf dem zentralen Platz der Kosmonauten steht dafür, wie eine selbstbestimmte Gestaltung des alltäglichen Lebens in allen Belangen unterdrückt wurde.

Viele der Teilnehmer/innen entstammten dem Milieu der Tramper und “Kunden”, die lange Haare trugen und in ihrer Freizeit zum Beispiel per Anhalter zu alternativen Konzerten in der ganzen DDR fuhren. Die Organisatoren lebten in Wohngemeinschaften, von denen eine sich nach der Besetzung eines abrissgefährdeten Hauses gegründet hatte.

Gedacht war das Frühstück als spontane gemeinsame Aktion in der Öffentlichkeit. Man aß und trank gemeinsam und unterhielt sich. Ein Mitglied der Jenaer Band “airtramp” spielte. Schon nach einer Viertelstunde griff die Volkspolizei ein, vernahm die Beteiligten und löste die Veranstaltung auf. Wegen einer vermeintlichen “Störung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit” mussten teilweise hohe Geldstrafen bezahlt werden. Die unangenehmere Konsequenz war, dass Einigen die Personalausweise entzogen und sogenannte “PM12”-Ersatzaus-

weise ausgehändigt wurden. Dieses Dokument erhielten normalerweise aus der Haft entlassene Kriminelle. Es sorgte für Diskriminierungen im Alltag, zum Beispiel für die Eintrittsverweigerung zu öffentlichen Einrichtungen und für erhebliche Einschränkungen in der Bewegungsfreiheit.

### Selbstzeugnisse als Quellen zur DDR-Geschichte

Auskunft über die Selbst- und Fremdwahrnehmung von unangepassten DDR-Jugendlichen in Familie und Schule, im Freundeskreis und durch die staatlichen Behörden geben Quellen aus unterschiedlichen Perspektiven. Das sind zum einen Schul- oder Arbeitszeugnisse oder Stasi- und Prozessakten, die über diese Jugendlichen angelegt wurden und die das Handeln von Staatssicherheit und Partei dokumentieren. Eine Art Gegenüberlieferung und Ergänzung stellen dagegen Selbstzeugnisse dar, die unangepasste Jugendliche von sich aus geschrieben, gemalt, fotografiert oder aufgenommen haben. Sie geben Aufschluss, wie sie ihr Leben und ihr Umfeld wahrgenommen haben und welche Zukunftserwartungen und Weltbilder für sie handlungsleitend waren. Dabei sind die Zensurbedingungen und drohenden Repressionen immer mit zu bedenken, unter denen diese Quellen damals verfasst wurden.

Im Fall des Jenaer Open-Air-Frühstücks sind nicht nur die Berichte der Staatssicherheit und der Volkspolizei überliefert, die die Ereignisse des Frühstücks am 12. Juli 1986 dokumentierten, sondern auch



Gedächtnisprotokolle und Berichte beteiligter Jugendlicher. Diese Quellen ermöglichen einen multiperspektivischen, differenzierten Zugang zu den Jenaer Ereignissen.

Ähnliche "Selbstzeugnisse" unangepasster junger Menschen werden heute in den drei deutschen Spezialarchiven zu Opposition, Widerstand und Zivilcourage in der DDR gesammelt, dem Robert-Havemann-Archiv (Berlin), dem Archiv Bürgerbewegung (Leipzig) und dem Thüringer Archiv für Zeitgeschichte "Matthias Domaschk" (Jena).

Wer ins Archiv geht, wird dabei auf komplexe Beziehungsgeschichten stoßen. Sie verweisen auf die Wechselwirkungen von Herrschaftsanspruch und Alltagserfahrung, von Anpassungsdruck und Renitenz. Unangepasste Jugendliche waren eine heterogene Gruppe, die sich in der Ablehnung des SED-Systems zusammengehörig fühlten, in der es aber auch interne Bedürfnisse nach Abgrenzung gab. Ihre Lebenswege resultierten nicht nur aus den Konflikten mit den Vertretern des Staates, sondern auch aus dem Verhältnis zu den mehrheitlich konformistischen Altersgefährten/innen, die sich aus unterschiedlichen Motiven mit dem Staat arrangierten.

Das Thema hat viele Parallelen in der Gegenwart. Im privaten Umfeld werden Jugendliche heute mit den oft widersprüchlichen, zum Teil verklärenden Erinnerungen ihrer Eltern und Großeltern an die DDR konfrontiert. Wer in der DDR als Jugendliche/r anders dachte und anders handelte als es

der sozialistische Staat vorgab, ist heute mindestens 40 Jahre alt. Die unangepasste Jugend ist Teil einer Lebensgeschichte geworden, die mit den gesellschaftlichen Umständen vor und nach 1989 verknüpft ist. Auch in einer individualisierten und am Erfolg orientierten westlichen Gesellschaft wird die Duldung und Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen immer wieder auf die Probe gestellt. Als besonders brisant für die Selbstbestimmung des Einzelnen und die Demokratie gelten aktuell die Verfügbarkeit digitaler Daten und die flächendeckende Überwachung des Internets, die die Sinne für die historischen Erfahrungen aus der DDR-Geschichte noch einmal geschärft haben.

### Literatur:

Ronald Galenza, Heinz Havemeister: Wir wollen immer artig sein ...: Punk, New Wave, HipHop, Independent-Szene in der DDR 1980-1990, 2. Aufl. Berlin 1999.

Konrad H. Jarausch: Jugendkulturen und Generationskonflikte 1945 bis 1990. Zugänge zu einer deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte, in: Christoph Kleßmann / Peter Lautzas (Hg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem (BpB Schriftenreihe, 482), S. 216-231.

Katharina Lenski/ Uwe Kulisch/ Harry Zöller: Opposition in Jena. Chronologie 1980-1989, Bd.I-II, hg. vom Thüringer Archiv für Zeitgeschichte "Matthias Domaschk", Jena 1995, hier: Unterlagen zum 'Frühstück', Bd. II, S. 149f. Marc-Dietrich Ohse: Jugend nach dem Mauerbau. Anpassung, Protest und Eigensinn (DDR 1961-1974), Berlin 2003.

Michael Rauhut / Thomas Kochan (Hg.): Bye bye, Lübben City. Bluesfreaks, Tramps und Hippies in der DDR, Berlin 2004.

Peter Skyba: Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961, Köln 2000.

### Links und Materialien:

[www.jugendopposition.de](http://www.jugendopposition.de)

Zivilcourage im Norden der DDR

Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (Hg.): DVD "Deutsch-deutsche Geschichte: Jugend in Ost und West", FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald 2008.

#### Über die Autorinnen

Anke John hat die Professur der Geschichtsdidaktik an der Universität Jena inne. Katharina Kempken ist Archivpädagogin am Thüringischen Archiv für Zeitgeschichte.

### Deserteure – Ausbruch aus dem Zwang

Von Magnus Koch

Deserteure sind Randfiguren der Geschichte. Das gilt umso mehr, je länger die Kriege zurück liegen, denen sie zu entfliehen suchten. Dabei sind die Motive bis heute weitgehend die gleichen geblieben: die Angst vor dem eigenen Tod oder auch vor der furchtbaren Gewalt an den Fronten, Heimweh oder Sehnsucht nach den Daheimgebliebenen, Fluchten vor Bestrafungen, die Kriegsgerichte denjenigen androhten, die gegen militärrechtliche Bestimmungen oder die harte „Disziplin“ verstießen. Häufig waren Deserteure Einzelgänger, konnten oder wollten sich nicht dem Zwang des Kollektivs oder einem vorformulierten Kriegsziel unterordnen. Wer desertierte, war auf sich allein gestellt, galt (und gilt zum Teil auch heute noch) als von Gott verlassen.

Der Deserteur symbolisiert nicht nur das Phänomen der individuellen Entscheidung und häufig den Mut der Verzweiflung. Als Figur steht er auch für das, was die Militärapparate zu allen Zeiten am meisten fürchteten: das Auseinanderfallen oder Marodieren der Truppe, die sie befehligten – und in der Folge die Niederlage. Zur Zeit der stehenden Heere im 17. und 18. Jahrhundert etwa hatte derjenige Feldherr am meisten Aussicht auf den Gewinn eines Waffengangs, dem es gelang, möglichst viele seiner Soldaten überhaupt auf das Schlachtfeld

zu bekommen. Die Möglichkeiten, sich auf dem Weg dorthin in die Büsche zu schlagen waren damals wohl noch größer als etwa im 21. Jahrhundert.

Dem Deserteur haftet auch das Bild des Desperados an. Gleichgesetzt wird oft der skrupellose Verbrecher und derjenige, der sich lossagt von der militärischen Disziplin und sich dem Prinzip von Befehl und Gehorsam verweigert. Oder, gewissermaßen als passives Gegenbild: der Deserteur als armer Teufel, der sich ohnmächtig in Kellern versteckt, gepeinigt von Scham über die eigene vermeintliche Feigheit. Diese Klischees werden bis heute immer wieder reproduziert – wohl auch deshalb weil sie jahrhundertealte Vorstellungen und negativen Stereotype bedienen.

Zumindest in der westlich geprägten Welt sollte in Zeiten der Individualisierung das Bild des Deserteurs positiver besetzt sein. Doch es fällt auf, dass dies wenn überhaupt meist für die Deserteure der „anderen“ Armeen gilt. So gibt es im Deutschland unserer Tage immer wieder emphatische Reportagen über diejenigen, die etwa in Jugoslawien, Vietnam oder zuletzt in Syrien nicht mehr kämpfen woll(t)en. Lebhaft diskutiert wurde in diesem Zusammenhang gar ein Asylrecht für Deserteure, das freilich in Deutschland niemals eingeführt wurde. Die zerstörerische Gewalt des Krieges sollte heute weniger denn je mit dem individuellen Streben nach Glück und persönlicher Entfaltung vereinbar sein.

### Die Zeit der Weltkriege

Dieser zeitgenössische Blick auf die Deserteure und das Desertieren hat sich mittlerweile, genauer, seit Ende der 1980er Jahre, auch auf die Beurteilung des Ungehorsams in der Wehrmacht, also der deutschen Armee des Zweiten Weltkriegs, ausgewirkt. Ihre Deserteure haben zuletzt vergleichsweise große Aufmerksamkeit erfahren. Das wird auch dadurch deutlich, dass die Stadt Hamburg im Jahre 2015 ihr erstes offizielles Deserteursdenkmal einweihen wird. Wichtige Grundlage hierfür war die gesetzliche Rehabilitierung der Deserteure durch den deutschen Bundestag im Jahr 2002.

In der Zeit des Nationalsozialismus erfuhr das Feindbild des Deserteurs seine höchste Steigerung. Dazu muss man wissen, dass sich zuvor auch der Status des Soldaten tiefgreifend verändert hatte. Während im Ersten Weltkrieg – also 30 Jahre zuvor – noch das Soldatsein als Dienen-Müssen im Fokus stand, hatten die Nazis das Kämpfen und Sterben zum Dienen-Dürfen überhöht. Gekämpft werden sollte nun nicht mehr für Kaiser und Vaterland, zwischen 1939 und 1945 zählte nur der bedingungslose Einsatz für den „Führer“ (Adolf Hitler) und die nationalsozialistische Bewegung. Im Gegensatz zum Ersten Weltkrieg, in dem deutsche Kriegsgerichte in vier Kriegsjahren 18 Deserteure hinrichten ließen, waren es im Zweiten Weltkrieg 15.000 – eine furchtbare Steigerung der Urteilsbilanz. Dahinter stand eine vorher nie dagewesene Ideologisierung der Rechtsprechung.

### Die Deserteure der Wehrmacht

In dem Maße, in dem sich der Charakter der Kriege änderte, wandelten sich auch die Erfahrungshorizonte derjenigen, die sich diesen Kriegen verweigerten. Die Nationalsozialisten hatten den von ihnen begonnenen Krieg als einen Kampf der Weltanschauungen ausgerufen, gerade der Krieg gegen die bolschewistische Sowjetunion wurde zur Entscheidungsschlacht „Arier“ gegen Slaven, Juden und andere vermeintlich „minderwertige Rassen“ erklärt. Ganz gleich, was ein Soldat dachte, der sich diesem Programm verweigerte, und was die Motive für sein Handeln waren: Für die Nationalsozialisten war er ein politischer Straftäter; und auch seine Familien mussten Verfolgung erdulden. Versorgungsansprüche für die Witwen und Kinder gab es übrigens auch nach 1945 in Ost- und Westdeutschland in aller Regel nicht.

„Wir können nicht wissen, wie wir uns damals verhalten hätten, aber wir wissen, wie wir uns verhalten hätten sollen.“ Angesichts des Wissens um den verbrecherischen Krieg, den die Wehrmacht vor allem in Ost- und Südosteuropa geführt hatte, haben Deserteure im Zweiten Weltkrieg also „das Richtige“ getan? So zumindest wäre der Satz von Elfriede Jelinek, Literaturnobelpreisträgerin aus Österreich zu lesen. Auch dort sind die (Todes-)Urteile gegen Deserteure und andere Verfolgte der nationalsozialistischen Militärjustiz erst kürzlich, im Jahre 2009, aufgehoben worden. Denn auch die österreichischen Soldaten kämpften in der „Großdeutschen“ Wehrmacht.

Deserteure waren und sind gesellschaftliche Außenseiter, doch es ist an der Zeit, die alten Schablonen (passives Opfer versus Desperado oder auch Verräter an den „Kameraden“ versus Helden des Widerstands gegen den Nationalsozialismus) einzupacken. Denn dieses Denken in Klischees wird der Komplexität der historischen und der aktuellen Akteure nicht gerecht. Realitäts- und zugleich lebensnäher – zumindest für die Moderne – ist das Bild desjenigen, der militärische und andere Zwänge zugunsten anderer Wertmaßstäbe aufgibt. Dies können politische oder religiöse Überzeugen oder die Abscheu vor der direkt erlebten Unmenschlichkeit des Krieges sein, aber auch die Sehnsucht nach der Familie oder die Angst vor dem eigenen Tod. Schaut man genau hin und hat dazu das Glück oder Geschick, die richtigen Quellen zu finden, lässt sich durch ein komplexes Bild dieser Akteure aber eine Menge lernen: über die jeweilige Zeit, ihre Handlungsbedingungen und Handlungsspielräume für die Einzelnen.

### Über den Autor

Dr. Magnus Koch ist freier Historiker sowie am Institut für Staatswissenschaft an der Universität Wien und bei der Stiftung Denkmal der ermordeten Juden tätig.

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Empfehlung Methode

### Aufregend anders – Archivalien suchen zum Anderssein in der Geschichte

Von Markus Müller-Henning

Randgruppenprobleme sind nie Randprobleme, denn im Umgang mit Menschen, die zu Minderheiten gehören oder einfach anders sind, lässt sich die politische Kultur einer Gesellschaft erkennen, ihr Maß an Toleranz, Vernunft und Problemlösefähigkeit. Der Wandel im Umgang mit Anderen lässt sich an manchen Archivalien aufgrund ihrer aus heutiger Sicht unverblühten Sprache deutlich ersehen, aus anderen eher zwischen den Zeilen herauslesen.

Doch zunächst stellt sich die Frage: Wie finde ich diese Quellen im Archiv? Begriffe wie „Anderssein“ oder „Außenseiter“ werden in Findbüchern oder Online-Datenbanken der Archive kaum Ergebnisse bringen, „Minderheit“ oder „Randgruppe“ allenfalls in Beständen der jüngsten Vergangenheit. Es bietet sich also an, eine Suche nach benennbaren Merkmalen und Sammelbezeichnungen für Menschen, die als anders wahrgenommen wurden, zu strukturieren.

Allerdings dürften viele dieser Begriffe aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit heute in der Regel unbekannt sein. Wer weiß auf Anhieb, wer die „Gutleute“ waren? Und wer würde das Adjektiv „unehrlich“ als Suchbegriff für marginalisierte Gruppen und Personen benutzen? Bei der Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern mag sich diese semantische Fremdheit gar bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts erstrecken. Die

Suche nach den passenden Begriffen ist daher aller Mühe Anfang – archivisch gesehen.

### Literatur als Stichwortgeber und Ausgangspunkt

Ein Besuch in der Stadt-, Landes- oder Universitätsbibliothek sollte immer Ausgangspunkt einer Projektrecherche sein. Neben dem Wissen um historische Kontexte liefern Sach- und Fachbücher auch Hinweise auf Expertinnen und Experten, gesellschaftliche Akteure, Vereine und Institute, die sich in das historische wie in das unmittelbare Zeitgeschehen einmisch(t)en und ihrerseits lohnenswerte Quellen, Datenbanken oder Gesprächspartner/in für eine Spurensuche bieten könnten. In regionalhistorischen Forschungen findet sich manchmal sogar der Hinweis auf konkrete Quellenbestände im nächsten Archiv.

Außerdem lassen sich über eine aufmerksame Lektüre oder – im Luxusfall – ein Stichwortverzeichnis oder Glossar, historische Begriffe und Stichworte finden, die für die Suche in den Onlinekatalogen und Findbüchern der Archive nützlich sind.

Und schließlich ist die Literatur selbst ein Spiegel der sozialen Ordnungen der Vergangenheit, ihrer Genese wie ihres Zerfalls: Deutungskämpfe, Strategien und Visionen werden in ihrer zeittypischen und höchst unterschiedlichen Ausprägung evident. In Fach- und Behördenbibliotheken und natürlich auch in Archiven findet sich Literatur, die ihrerseits schon wieder einen forschungsrelevanten Quellenwert hat. Aus ihr lassen sich Umgangsformen und



Begrifflichkeiten der Mehrheitsgesellschaft für ethnische, politische oder soziökonomische Normabweichungen jeglicher Couleur ablesen und Erkenntnisse über die jeweils dominierende Kultur und das zugrundeliegende Menschenbild gewinnen. Wer das Buch *Die Ausschaltung der polnischen Minderheit in der Stadt S.* aus dem Jahre 1942, zur Hand nimmt, wird schnell die schockierende Antwort auf die Frage finden, wie der Nationalsozialismus Volkstums- und völkische Minderheitenfragen glaubte lösen zu können.

Bei der Begriffsrecherche anhand historischer Literatur werden zahlreiche Bezeichnungen - von den „Asozialen“ über die „Neger“ bis zu den „Zigeunern“ – ins Auge fallen, die Lehrende und Lernende heutzutage mit gutem Grunde nicht mehr benutzen. Bei der Archivrecherche, ob durch digitale Suche oder bei der Nutzung selbst schon historischer Findbücher, können sie gleichwohl lohnenswerte Suchworte sein. Dies zu vermitteln und einzubetten, ist eine pädagogische wie historisch-politische Herausforderung bei Schulprojekten zum Wettbewerbsthema „Anders sein“.

### Überlieferungssituation: Der Blick „von oben“

Die Quellenbestände in den Staats- und Kommunalarchiven dokumentieren überwiegend staatliches Handeln. Sie stammen von Behörden, staatlichen und staatstragenden Organen und den sie stützenden Gesellschaftsgruppen. Aber selbst durch die Brille staatlicher Institutionen lässt

sich erkennen, dass Anderssein keineswegs mit „Unterschicht“ oder „minderwertigem Stand“, mit der Geschichte von gebrochenen Existenzen oder der von Stigmatisierten identisch ist.

Es gibt genügend spannende Beispiele von kleinen Gruppen, von privaten und auch von staatlichen Initiativen, die erfolgreich Emanzipationsprozesse von Menschen, die am Rande der Gesellschaft lebten, einleiteten. Geschichten können rekonstruiert werden von Menschen, denen der rasante Aufstieg vom/n der Außenseiter/in zum/r Ehrenbürger/in gelang oder die aufgrund ihres vorbildlichen Lebensmodells gesellschaftliche Achtung gewannen. Lohnende Beispiele aus dem 19. Jahrhundert finden sich hier etwa bei den „1848ern“. Oft genug verbrachten die ehemaligen Radikalen und Revolutionäre – selbst manch Ausgewiesener oder Inhaftierter – ihre zweite Lebenshälfte als angesehene Bürger und Unternehmer; einigen gelang im Kaiserreich die politische Anerkennung als erfolgreiches Mitglied einer gemäßigt liberalen Partei. Nebenbei sind die Quellen zu 1848 oft in gedruckter Form zugänglich – ein großes Plus angesichts der sonst oft mühsamen Handschriftenlektüren bei Recherchen zum 19. Jahrhundert.

Vielfältige Spuren marginalisierter Personen finden sich in solchen Akten, die das sozialpolitische Umdenken staatlicher Organe ab dem 17. Jahrhundert dokumentieren: die Entstehung früher Fürsorge- und Wohlfahrtseinrichtungen oder die historischen Beispiele für eine effektive staatli-

che Eingliederungspolitik, wie der Bau von Armeninstituten und Hospitälern. Jenseits der Institutionengeschichte lassen sich an solchen Beispielen die Grenzen zwischen Fürsorge und Bevormundung, Toleranz und Gleichgültigkeit gegenüber als anders wahrgenommen Personen diskutieren. Auch die Frage kann diskursiv geklärt werden, welche Perspektiven sich in klassischen Archivüberlieferungen angesichts der Konzentration auf Behörden und Eliten eben nicht finden, und welche politischen, sozialen und weltanschaulichen Konflikte nur zwischen den Zeilen erkennbar sind.

Die Quellen enthalten eben höchst Gegensätzliches: Fatale Kulturkonflikte stehen neben perspektivischen Kulturkonzepten. Spiegelbildlich zeigt dies oftmals noch bis in die Gegenwart hinein die Topographie, die Wettbewerbsteilnehmer/innen ebenfalls beachten sollten. Die Bezeichnungen für Stadtteile, für Plätze, für Straßen, für Häuser, Plätze weisen oftmals darauf hin, dass Menschen in zentrumsferne Wohngebiete verwiesen und im Wortsinn an den Rand gedrängt wurden, dass die soziale Distanz ihre Entsprechung in der topographischen fand. Aber es ging auch anders: der Staat förderte den Siedlungsbau z.B. für religiöse und nationale Minderheiten, für Hugenott/innen, Sorb/innen, Dän/innen und der Staat gewährte unterschiedlichen Menschengruppen besondere Rechte auf kulturelle Autonomie.

### Die Quellen zum Sprechen bringen

So spannend die Suche nach den Quellen ist

und so ergiebig Archivfunde sein können: Bei der Frage nach dem Warum schweigen die Akten meist – oder führen gar auf eine falsche Spur, und zwar nicht nur Schülerinnen und Schüler. Nach der Quellenarbeit geht es also zurück in die Bibliothek. Oder an eine andere Quelle. Oder zum bereits vorhandenen Wissen über die Zeitläufe: Welche Ereignisse waren ausschlaggebend für den Ab- oder Aufbau von Ängsten, Vorurteilen oder Ausgrenzungsmechanismen? Spielten Kriege eine Rolle? Hungersnöte? Seuchen? Welche religiösen und säkularen Vorstellungen prägten das Bild bestimmter Menschen- und Berufsgruppen? Bestand z.B. ein Zusammenhang zwischen der sozialen Deklassierung vieler Unterhaltungskünstler/innen, besonders der Musiker/innen, und der religiös begründeten Auffassung, wonach in der Musik sich die Verführungskünste des Teufels zeigten? Wurden Kranke diskriminiert, weil körperliche und geistige Behinderung und das damit verbundene Leiden als Strafe Gottes galten? Oder wurden Berufsgruppen sozial abgewertet und an den Rand der Gesellschaft verwiesen, weil sie sich beruflich mit Tabuthemen und Unreinem, mit Tod und Blut (Henker oder Totengräber), mit Urin und Kot und deren Entsorgung beschäftigten? Zur Frage nach dem Warum gehört ebenfalls ein Nachdenken über die Zusammenhänge zwischen weltlichem und religiösem Normensystem; zwischen staatlichem Handeln und dem Agieren der Gesellschaft, der Stadt- und Landbevölkerung etc. Welche

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Empfehlung Methode

Faktoren verursachten staatliches Versagen bzw. gesellschaftliches Versagen - oder gesellschaftliche Veränderungsprozesse?

Ein Forschungsprojekt als Präventionsprojekt?

Das ist möglich.

### Anders werden – vom Forschungsprojekt zum Präventionsprojekt

Die Erkenntnis, dass unser historischer Blick auf die Vergangenheit gar nichts ändert, weil wir Geschichte nicht umkehren können, stellt für manche Kinder und Jugendliche bei ihrem ersten historischen Projekt eine massive Motivationsbremse dar! Warum soll man Energie für etwas nicht Veränderbares investieren? Welchen persönlichen Gewinn verspricht die Anstrengung? Werden die jungen Forscher/innen im Laufe ihrer Spurensuche überzeugende Antworten auf diese Fragen finden können? Gerade die Beschäftigung mit dem sich wandelnden Bild „vom Anderen“ und dem daraus folgenden sozialen Umgang bietet großes Potenzial, diese Fragen mit „Ja“ zu beantworten. Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden bei ihren Recherchen entdecken, dass Klischeevorstellungen nicht tragen und dass eine platte Erschütterungsprosa den individuellen Geschichten quer durch die Zeiten nicht gerecht wird.

Jedoch fördert das Nachdenken über die Wirkung gesellschaftlicher Maßstäbe und ihre Veränderbarkeit in einem menschlichen Sinne jene notwendige Einstellung, die das Handlungspotenzial einer freiheitlichen Kultur vergrößert und damit selbst präventiv wirkt.

Über den Autor:

Markus Müller-Henning ist Archivpädagoge und arbeitet am Hessischen Hauptstaatsarchiv in Wiesbaden.

### Tutorinnen und Tutoren im Geschichtswettbewerb – eine besondere Rolle

Von Wolfhart Beck

Mit der Entscheidung, Schülerinnen und Schüler beim Geschichtswettbewerb zu unterstützen, beginnt ein kleines, aufregendes Abenteuer. Während der normale Schulunterricht durch Vorgaben des Lehrplans und Prüfungstermine abgesteckt ist, folgt das entdeckende und forschende Lernen einer ganz eigenen Logik. Entscheidungsträger des Lernprozesses sind die Lernenden und dies in mehrfacher Hinsicht. Sie entscheiden, ob sie überhaupt am Wettbewerb teilnehmen, über das konkrete Thema ihrer Forschungsvorhaben, über Schwerpunkte ihrer Recherche und die Art der Präsentation – und das alles nach einem selbst gewählten Tempo und damit in einer selbst bestimmten Lernzeit.

Diese Lernautonomie stellt natürlich ein Idealbild dar. Die Selbstständigkeit des Lernens muss selber erst erlernt werden. So ist vielleicht die größte Herausforderung für Tutorinnen und Tutoren, die Waage zwischen möglicher Selbstbestimmung und notwendiger Hilfestellung auszubalancieren und das Augenmaß für Lenkung und Laufenlassen zu finden.

Gleichzeitig liegt hierin ein besonderer Reiz: Wenige Situationen spiegeln Lernerfolg so sichtbar und direkt, wie die Höhen und Tiefen der Projektarbeit. Das halbe Jahr des Geschichtswettbewerbs ist lohnend, aber auch anstrengend und verlangt zweifellos

zusätzliches Engagement. Wichtig ist es also, die Kräfte und Ressourcen gut aufzuteilen sowie personelle und strukturelle Hilfen zu nutzen.

### Hilfreiche Rahmenbedingungen

Den Geschichtswettbewerb gibt es seit 40 Jahren. Neue Tutorinnen und Tutoren können also auf einen breit gefächerten Erfahrungsschatz bei der Betreuung von historischen Projektarbeiten zurückgreifen. Die Körber-Stiftung bietet einen zentralen Workshop in Hamburg an, dazu kommen zahlreiche Auftaktveranstaltungen und Fortbildungen von Partnern und Bildungseinrichtungen in allen Bundesländern. Sie bieten Anregungen für das aktuelle Wettbewerbsthema, methodische Schulungen, Erfahrungsberichte und praktische Tipps aus vorangegangenen Wettbewerbsrunden.

Für die Arbeit an der Schule ist es natürlich hilfreich, nicht als Einzelkämpfer für den Wettbewerb oder die historische Projektarbeit zu stehen, sondern im Team zu arbeiten. Dies ist nicht immer und vor allem nicht immer sofort möglich. Oft bedarf es erster sichtbarer Erfolge, um Rückhalt im Kollegium und in der Schulleitung zu finden. Gerade bei letzterer gilt es jedoch, für ganz pragmatische Unterstützung der Wettbewerbsteilnahme zu werben, beispielsweise die Freistellung von Schülern und Tutoren für Workshops oder Archivbesuche.

Entlastungsstunden für die Wettbewerbsbetreuung, die Unterstützung durch mehrere Kolleginnen und Kollegen oder die fächerübergreifende Betreuung eines Projekts sind

dann fast schon luxuriöse Bedingungen für eine Wettbewerbsteilnahme. Solche Möglichkeiten, etwa ausgehend vom Schulprofil und den Bildungsplänen, „abzuklopfen“ lohnen jedoch allemal.

Personelle Unterstützung lässt sich auch von außen einbinden. Viele Schulen haben bereits positive Erfahrungen mit Studierenden gemacht, die eine Tutorentätigkeit etwa als Praktikum oder Seminararbeit anrechnen lassen können. Und da sich die historische Projektarbeit überwiegend auf Recherchen jenseits des Klassenzimmers stützt, bietet sich ein frühzeitiger Kontakt zu außerschulischen Lernorten an, mit denen sich mit der Zeit ein kleines Unterstützungsnetzwerk aufbauen lässt. Das ist oft einfacher als gedacht. Für viele Einrichtungen sind Schülerinnen und Schüler eine interessante Zielgruppe, für die es eigene pädagogische Ansprechpartner/innen gibt. Dies gilt nicht nur für Museen und Gedenkstätten. Der Geschichtswettbewerb und seine Erfolge hängen und hingen immer stark mit der Nutzung von Archiven zusammen. Einige Archive verfügen über eigene archivpädagogische Angebote oder zumindest einen Ansprechpartner bzw. eine Ansprechpartnerin für Schulen. Sie sind eine ideale Anlaufstation für die erste Orientierung im weiten Feld überlieferter Quellen und helfen bei der konkreten Recherche nach Archivalien.

### Organisatorische Entscheidungen

Noch vor der Wettbewerbsbetreuung steht die Gewinnung von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern – und vor dieser eine

grundsätzliche Entscheidung: Kann und soll die Teilnahme im Rahmen des Regelunterrichts oder außerhalb und damit als zusätzliches Engagement erfolgen? Grundsätzlich setzt das entdeckend-forschende Lernen das Prinzip der Freiwilligkeit und Eigenmotivation voraus, was eine Verbindung mit dem obligatorischen Fachunterricht problematisch erscheinen lässt. Auf der anderen Seite ist der Zeitdruck für Lehrende und Lernende gestiegen und Profulfächer, Differenzierungs- und Projektunterricht, Fach- und Präsentationsarbeiten bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, im Stundenplan Freiräume für den Geschichtswettbewerb zu finden. Dies erleichtert die Zeitplanung und erhöht die Verbindlichkeit. Tutorinnen und Tutoren müssen sich jedoch bewusst sein, dass sie in diesen Fällen vor dem Spagat stehen, einerseits unterstützender Lernbegleiter bzw. unterstützende Lernbegleiterin und andererseits benotende Fachkraft zu sein.

Eine weitere organisatorische Entscheidung bezieht sich auf die Form der Betreuung und damit auf die Strukturierung der Lernzeit. Bei einer Einbindung in der Regelunterricht ist dies bereits gesetzt, andernfalls bietet sich die Möglichkeit einer individuellen Betreuung nach flexibler Absprache zwischen Tutor/in und Teilnehmer/in oder aber die Einrichtung einer regelmäßigen Geschichts-AG, zu der sich nach Möglichkeit alle Teilnehmenden und Betreuenden treffen.

Für die Teilnehmenden stellt sich die Frage, ob sie ihre Beiträge in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit verfassen wollen. Sofern nicht die Teilnahme im Klassen- oder



Kursverband bereits gesetzt ist, sollten die Schüler hierüber selbst entscheiden. Arbeitsteilung kann entlasten und bietet die Möglichkeit, jeweils ganz unterschiedliche Fähigkeiten ins Spiel zu bringen. Sie verlangt aber auch ein hohes Maß an Absprachen und Verlässlichkeit – ein Punkt, auf den Tutorinnen und Tutoren bei der Betreuung von Gruppen besonders achten müssen.

### Die Tutorentätigkeit im Projektverlauf

Der Geschichtswettbewerb beginnt mit der Bekanntgabe des Themas zum 1. September. Tutorinnen und Tutoren bleibt ausreichend Zeit, sich zunächst einmal selbst auf das Thema einzustellen und erste Ideen und Anregungen zu sammeln, um interessierte Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Dies kann über eine zentrale Informationsveranstaltung in der Schule, eine Stellwand oder Kurzvorstellungen in den Geschichtsklassen und –kursen erfolgen. Bei diesen Gelegenheiten sollte zum einen auf die speziellen Anforderungen des entdeckend-forschenden Lernens hingewiesen werden, damit die Schüler wissen, worauf sie sich einlassen. Zum anderen können erste Themenanregungen zu dem ausgeschriebenen Rahmenthema vorgestellt werden. Das Wettbewerbsmagazin „spurensuchen“ und die Homepage des Geschichtswettbewerbs bieten hierfür Inspiration. Falls gute Kontakte zu einem Museum oder Archiv bestehen, lassen sich Themenideen bereits zu diesem Zeitpunkt mit konkreten Fallbeispielen vor Ort illustrieren. Während mit derartigen Informationsangeboten eine breite

Streuung in der Schülerschaft erreicht werden kann, sollte dies die direkte Ansprache von geeigneten Schülerinnen und Schülern nicht ersetzen. Oftmals sind es gerade die persönlichen Kontakte, die zurückhaltenden Schülern und Schülerinnen den letzten Anstoß für eine Teilnahme geben.

### Zentral: Themenwahl und Fragestellung

Die ersten Wochen der Projektarbeit – sei es in der gemeinsamen AG-Sitzung, in der Einzelbetreuung oder im Klassen- bzw. Kursverband – dienen zunächst einmal der Themenfindung und Frageformulierung. Es ist wichtig, sich hierfür ausreichend Zeit zu nehmen, denn die Themenwahl setzt wichtige Impulse für das Gelingen – oder eben auch Scheitern – eines Projekts. Ausgangspunkt für die Wahl sollten Neugier und Ideen der Teilnehmenden sein, die sich hierfür auch Anregungen von Eltern, Verwandten und Freunden holen können. Nehmen mehrere Schülerinnen und Schüler am Wettbewerb teil, empfiehlt sich ein gemeinsames Brainstorming, selbst wenn keine gemeinsame Gruppenarbeit geplant ist.

Dadurch können die Teilnehmenden die verschiedenen Aspekte des Themas entfalten und auf ihre Lebenswirklichkeit oder die aktuelle, mitunter auch persönliche Relevanz abklopfen. Immerhin muss ihr Interesse an dem Projekt mehrere Monate und sicher auch die eine oder andere Durststrecke überstehen.

Die Hauptaufgabe einer Tutorin oder eines Tutors ist es in dieser Phase, darauf



zu achten, dass die Projektideen inhaltlich zu dem ausgeschriebenen Wettbewerbsthema passen, einen historischen regionalen oder familiären Bezug aufweisen und so gefasst sind, dass sie sich innerhalb von sechs Monaten ertragreich bearbeiten lassen. Die letzte Entscheidung für oder gegen ein Thema sollte immer bei den Schülern liegen. Allerdings sollten sie neben ihren Interessen auch eine erste Recherche unternehmen, ob für die Bearbeitung auch genügend Material - Archivquellen, Zeitzeugen/-zeuginnen und Literatur - zur Verfügung steht. Falls hier Schwierigkeiten absehbar sind, sollten Lernende und Tutor/innen gemeinsam überlegen, wie sich das gewünschte Thema in eine besser zu bearbeitende Richtung „drehen“ lässt.

### Planung der weiteren Projektphasen

Der Schulunterricht bietet bekanntlich wenig Anlässe, sich über einen längeren Zeitraum selbstständig intensiv mit einer Thematik zu befassen. Unterstützung bei der Planung und Selbstorganisation ist daher ebenfalls eine zentrale Betreuungsaufgabe. So sollten alle Beteiligten überlegen, welche schulischen und privaten Termine anstehen (Klassenarbeiten, Klassenfahrten, Ferien etc.) und welche Zeitfenster tatsächlich für die Projektarbeit zur Verfügung stehen. Hieraus kann ein Projektkalender entwickelt werden, in dem sich die einzelnen Arbeitsphasen grob einplanen lassen. Diesen Kalender führen die Lernenden dann selbstständig weiter und passen ihn an den individuellen Projektstand an. Zusätzlich sollten sie ein Forschertagebuch zum

Sammeln von Ideen, Kontakten und Hinweisen anlegen, das – fortlaufend geführt – zugleich die Grundlage für den Arbeitsbericht darstellen kann.

In den einzelnen Projektphasen stehen konkrete methodische und inhaltliche Hilfestellungen an. Für die Tutorinnen und Tutoren ergibt sich dabei die Aufgabe, den Lernenden genügend Hintergrund- und Methodenwissen zu vermitteln, um selbstständig weiterforschen zu können. Bewährt hat es sich hier, einzelne Methoden nicht „trocken“ zu unterrichten, sondern dann, wenn sie gebraucht werden, am konkreten Beispiel einzuüben, z. B. anlässlich einer Zeitungsrecherche, der Vorbereitung eines Interviews, der Auswertung eines Fotoalbums. Hilfestellung bieten hierbei die auf der Homepage der Körber-Stiftung angebotenen Arbeitsblätter, die in der Summe einen kleinen „Werkzeugkoffer“ ergeben.

In inhaltlicher Hinsicht sollten die betreuenden Lehrkräfte auf dem Laufenden sein, die Entwicklung des Forschungsprojektes und die nächsten Arbeitsschritte nachvollziehen. Eine – zumindest gedankliche – Einarbeitung in das Wettbewerbsthema und die Lektüre einzelner Kapitel wird also nötig sein, um Anregungen und Impulse geben und bei Bedarf darüber hinaus auch auf weiterführende Sachaspekte hinweisen zu können. Zu den Aufgaben eines Tutors gehört es dagegen sicherlich nicht, die gesamte Arbeit und ihre Ergebnisse zu antizipieren und damit den Forschungsgang der Teilnehmenden in eine vorgegebene Richtung zu zwingen. „Ein guter Tutor sollte“, wie es ein

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

Teilnehmer aus der Oberstufe zusammenfasste, „ansprechbar sein, gleichzeitig [...] eine gewisse Distanz wahren, da der Schüler sich ja die Antwort selber erarbeiten soll, die er dem Tutor vielleicht sogar voll Stolz präsentieren kann.“

## Rückschläge nicht als Scheitern verstehen

Ein derartig arrangierter Entdeckungs- und Forschungsprozess ist recht anspruchsvoll – darüber sollten keine Illusionen bestehen. Betreuende Lehrkräfte können und sollen nicht alle Probleme lösen. Vielmehr sollten sie die Jugendlichen ermutigen und zeigen, dass Hindernisse, Umwege, Sackgassen, Höhen und Tiefen Teil der Projektarbeit sind und beraten, wie sich Rückschläge produktiv wenden oder umschiffen lassen. Wenn eine Spur ganz ins Leere führt, eine Quelle gar nicht auffindbar ist, ist dies immer noch kein Grund, die Arbeit „sausen zu lassen“. Im Arbeitsbericht, der zu jedem Wettbewerbsprojekt gehört, sind gerade die Rückschläge und Schwierigkeiten in der Arbeitsphase von besonderem Interesse für die Beurteilung. Sieht eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer keine Chance, das Projekt wie geplant abzuschließen, muss das im Zweifelsfall respektiert werden und nicht als Scheitern – weder des Tutors noch des Schülers – gewertet werden. Allerdings sollten Tutorinnen und Tutoren dazu motivieren, die bisherigen Ergebnisse in Form eines Berichts zusammenzufassen. Damit hätte das Projekt zumindest einen Abschluss statt eines bloßen Abbruchs erfahren.

## Empfehlung Methode

### Kompetenzzuwachs und „Spaß am Lernen“

Mit dem erfolgreichen Ende der Projektphase stellt sich auch bei Tutorinnen und Tutoren zweifellos das Gefühl ein, etwas geschafft zu haben. Zugleich drängt sich die Frage auf, ob der Aufwand an Zeit und Arbeit in einem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen steht. Da viele Tutorinnen und Tutoren „Wiederholungstäter“ sind, scheint die Antwort eindeutig. Denn in der Tat bietet die historische Projektarbeit wie kaum eine andere Lernform einen breiten Ertrag. Gut erkennbar ist der Kompetenzzuwachs auf den verschiedenen Ebenen, angefangen vom historischen Fragen über das Recherchieren und die historischen Erkenntnismethoden bis hin zum Urteilen, Bewerten, Reflektieren und Präsentieren. Ebenso ist zu beobachten, wie und in welchem Maße einzelne Schüler und Schülerinnen bisher unentdeckte Stärken und Potenziale entfalten und so weit über sich hinauswachsen. Diese gewachsene Eigenständigkeit des Arbeitens und Forschens kann wiederum in anderen Lernkontexten weiterhelfen. Für die betreuenden Lehrkräfte ist die Begleitung des Lernfortschritts – ob im Großen oder im Kleinen – ohne Zweifel eine besondere Erfahrung. Und die zu beobachtende Lernfreude ist oftmals geradezu ansteckend.

Über den Autor

Wolfhart Beck ist Geschichtslehrer am Annette von Droste Hülshoff-Gymnasium in Münster.

# Lernen aus der ■ Geschichte ■

## Ein Thema, zwei Zielgruppen, 16 Bundesländer

### Die Serviceangebote der Körber-Stiftung und ihrer Partner zum Geschichtswettbewerb

Der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten folgt dem Grundprinzip des forschenden und entdeckenden Lernens. Doch auch wenn dieses Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Autonomie zugesteht, ist die Betreuung durch Tutorinnen und Tutoren ein entscheidender Erfolgsfaktor des Wettbewerbs (vgl. auch den Beitrag von Wolfhart Beck). Daher richten sich auch die Veranstaltungen und Materialien rund um den Wettbewerb in gleicher Weise an potenzielle Teilnehmende und an Lehrkräfte. Bei den Veranstaltungen ist das Angebot für Lehrende sogar ungleich größer. Um ihnen eine umfassende Vorbereitung auf die Tutorentätigkeit zu ermöglichen, bieten die Körber-Stiftung und ihre Partner in jedem Bundesland mindestens einen Lehrerworkshop an. Dort können Interessierte mit Tutorinnen und Tutoren der letzten Wettbewerbsrunde ins Gespräch kommen und Möglichkeiten der Betreuung im Schulsystem des jeweiligen Bundeslandes diskutieren. Fast immer ist zudem ein regionales Archiv oder Museum als Partner beteiligt. Deren Akten, Ausstellungsstücke oder vorgestellte Biografien zeigen beispielhaft die Anknüpfungsmöglichkeiten an ein Rahmenthema wie „Anders sein“ vor Ort und bieten erste Themenanregungen für Wettbewerbsprojekte. Gleichzeitig dienen

## Empfehlung Unterrichtsmaterial

die Workshops dazu, Fragen zu diskutieren, z.B. welche Fragestellung kann ich aus dieser Biografie ziehen? In welchem Zusammenhang wurde dieser Brief geschrieben? Finde ich zu dem Thema genügend weiteres Material? Solche Fragen werden sich später auch in der Gruppe der Teilnehmenden stellen und sollten dort dann von den Lehrkräften moderiert werden können.

### Zentrale Angebote für Jugendliche und Lehrkräfte

Während eines zentralen Workshops für neue Tutorinnen und Tutoren in Hamburg können Interessierte den „Ernstfall“ noch intensiver proben. An den zwei Tagen stehen unter anderem intensive Arbeitsphasen zum Thema „Oral History“ und zu Archivbesuchen auf dem Programm. Durch die eigenen Erfahrungen mit den Tücken der Aktenlektüre oder den verschiedenen Erinnerungsebenen von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen lernen die Betreuerinnen und Betreuer hier wieder selbst die eine oder andere Klippe kennen, die es im Lauf eines Wettbewerbsprojekts zu umschiffen gilt. Auch für Jugendliche gibt es zwei mehrtägige zentrale Workshops, in denen der Umgang mit Quellen und Interviewsituationen erprobt werden kann. Außerdem haben sie in diesem Rahmen die Möglichkeit, sich bei ihren Ideen zu Themen- und Fragestellung individuell beraten zu lassen.

Das Ausschreibungsheft „spurensuchen“ und die Homepage des Geschichtswettbewerbs reichern das Ausschreibungsthema mit Themenideen an, die sowohl Lernende

# Lernen aus der

## ■ Geschichte ■

als auch Lernende für die Entwicklung eigener Projektideen anregen können. Darüber hinaus haben beide Gruppen die Möglichkeit, online und offline die für sie relevanten Bereiche der Wettbewerbsarbeit zu vertiefen.

Tutorinnen und Tutoren finden im Magazin und auf der Webseite Erfahrungsberichte aus der Betreuung, etwa von ganzen Klassen oder Lerngruppen mit besonderem Förderbedarf. Zudem stehen online – teilweise in einem passwortgeschützten Bereich – Materialien zur Einbindung des Wettbewerbsauftrags in den Unterricht zur Verfügung, wie Bildungsplanbezüge des Ausschreibungsthemas oder thematisch passende Unterrichtsmaterialien aus „Praxis Geschichte“.

Schülerinnen und Schüler werden in einem eigenen Beileger im Ausschreibungsheft Schritt für Schritt durch die Ausschreibung geführt und finden in „ihrem“ Bereich der Internetseite Erfahrungsberichte von Jugendlichen, die bereits erfolgreich teilgenommen haben. Dabei geht es um ungewohnte Situationen wie die Orientierung im zunächst unbekanntem „Kosmos“ Archiv genauso wie um die vertrauteren Phänomene Stress und Zeitdruck in den letzten Tagen vor dem Einsendeschluss am 28. Februar.

### **Methodisches Know-how als Leitfaden und Baukasten**

Beide Gruppen können die Methodenblätter zur historischen Projektarbeit nutzen, die zum Geschichtswettbewerb 2014/2015 neu aufgelegt wurden und kostenlos als

### **Empfehlung Unterrichtsmaterial**

Download erhältlich sind. Sie führen in die typischen Stationen eines Wettbewerbsprojekts ein und bieten Arbeitshilfen, die den Transfer in die Arbeit vor Ort erleichtern: vom Zeitstrahl für die Arbeitsplanung über die Checkliste zur Vorbereitung eines Interviews bis zur Kopiervorlage für Notizen im Archiv.

Schülerinnen und Schüler, die sehr selbstständig arbeiten können und wollen, haben somit einen Leitfaden für den Projektverlauf und können entscheiden, welche Stationen für sie relevant sind, wie viele Informationen sie brauchen und an welchen Stellen sie gerne auf die kleinteiligen Arbeitshilfen zurückgreifen möchten. Lehrkräfte können aufgrund ihrer Kenntnis den Jugendlichen empfehlen, welche Kapitel des Leitfadens diese intensiver nutzen sollen. Und wenn sie die Wettbewerbsbetreuung im Klassen- oder Kursverband oder in AG-Sitzungen organisieren, stellt der Leitfaden einen Baukasten dar, um einen geeigneten Fundus an Arbeitsblättern zusammenzustellen.

### **Vernetzung mit Hochschulen und Lernorten**

Die Neuauflage der Methodenblätter wurde durch eine Redaktionsgruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Körber-Stiftung sowie zwei Dozenten und Studierenden der Universität Hamburg erarbeitet. Diese Zusammenarbeit entstand aus einem Seminar im Wintersemester 2012/13, in dem Hamburger Studierende Wettbewerbssteams begleiteten und gemeinsam mit Lehrkräften und Jurymitgliedern deren

## Lernen aus der ■ Geschichte ■

Unterstützungsbedarf analysierten.

Aus der Kooperation der Körber-Stiftung mit Hochschulen und Universitäten entstanden neben diesem frischen und kundigen Blick auf die Materialien weitere Möglichkeiten, von denen Schulen und Lehrkräfte direkt profitieren können. So gibt es an fast einem Dutzend Hochschulstandorten „Unistartprojekte“, in denen Studierende mit Kenntnissen der historischen Projektarbeit die Tutorinnen und Tutoren im Schuldienst unterstützen, den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Beratung anbieten oder diese bei einzelnen Arbeitsschritten selbständig betreuen.

Auch die eingangs erwähnte Kooperation mit Archiven, Museen und Gedenkstätten geht an einigen Orten deutlich über die Aufbereitung erster Themenanregungen hinaus. Gerade Archivpädagoginnen und -pädagogen bieten wertvolle Beratung auf dem Weg vom Thema zum Material und können weiterhelfen, wenn eine Recherche einmal nicht erfolgreich war oder gleich im Vorfeld auf mögliche Lücken und Hürden hinweisen.

### **Gebündeltes Wissen: Die Arbeitshilfe Bayern**

Diese Hinweise aus ihrem Netzwerk dokumentiert die Körber-Stiftung online auf ihren Materialseiten, in denen die Beispiele aus den regionalen Workshops und andere Anregungen der Partner vor Ort aufgenommen werden. Auch die anderen Elemente der Einführungsworkshops verdienen eigentlich eine systematische Aufbereitung,

### **Empfehlung Unterrichtsmaterial**

um nicht nur die Vielfalt der möglichen Themen, sondern auch die Herangehensweise und Erfolgsrezepte aus den einzelnen Bundesländern allen Interessierten zugänglich zu machen. Aus Kapazitätsgründen funktioniert dies jedoch nur mit Hilfe eines engagierten Partners vor Ort. So ist zum Wettbewerbsbeginn am 1. September erstmals eine eigene Arbeitshilfe für den Freistaat Bayern erschienen. Die Redaktion des Bildungsbüros Nürnberg hat darin acht Themenbeispiele, Übersichten zur Archiv- und Themenrecherche im Süden sowie Erfahrungsberichte und Tipps mit direktem Bezug zum bayerischen Schulalltag zusammengestellt.



### Du bist anders? - Eine Online-Ausstellung über Jugendliche in der Zeit des Nationalsozialismus

Von Constanze Jaiser

30 Jugendliche und Kinder, die in der Zeit des Nationalsozialismus verfolgt wurden, sind seit Herbst 2012 auf dem Internetportal „Du bist anders?“ porträtiert. Die Hälfte ist dem Deutschen Reich zuzuordnen. Ungefähr die Hälfte hat überlebt. Neben jüdischen Jugendlichen (ein Drittel) finden sich hier Sinti, als „asozial“ Verfolgte, Homosexuelle, politisch Andersdenkende, Menschen mit Behinderung, Zeug/innen Jehovas, Kriegsgefangene, die Geschichte eines Leningrader Kindes aus der Zeit der Hungerblockade sowie Opfer der Wehrmachtjustiz.

Der Zugang erfolgt über sogenannte „Symbolbilder“ und Einstiegssätze, die sich in einer Art „Sternen-Galaxie“ auf der Startseite gruppieren. Hier erscheinen dann sukzessive auch die Beiträge, die die jugendlichen Nutzer/innen zu den jeweiligen Biographien in einem eigenen Userbereich erstellen können.

#### Quellen

Die benutzten und eingesetzten Quellen sind sehr unterschiedlich: Stand im Fall eines an spastischer Lähmung erkrankten Mädchens eine Patientenakte und Zeitzeugenberichte bzw. Briefe von sie damals betreuenden Erwachsenen zur Verfügung, so konnten wir im Fall eines jüdischen Polen,

der aus dem Deportationszug sprang und versteckt im Wald überlebte, auf ein Videointerview zurückgreifen, dass die Stiftung Denkmal geführt und aufbereitet hatte. Studierten wir im Fall eines der lesbischen Liebe verdächtigten und als „asozial“ verfolgten Mädchens die Gestapoakten, die im Landesarchiv Schwerin liegen, so arbeiteten wir im Fall eines schwarzen Jungen, der das KZ Buchenwald überlebte, außer mit dem von der Stiftung Denkmal geführten Videointerview, mit seiner Autobiographie und mit weiteren Akten, die uns der Internationale Suchdienst in Bad Arolsen zur Verfügung stellte.

Die Quellen wurden zum Teil von Jugendlichen und Erwachsenen angesprochen, sie sind als Fotoalbum mitunter auch als „Hörcollage“ aufbereitet, verarbeitet. Im Sinne der Nutzung für Jugendliche mit unterschiedlichem Vorwissen, wurden, nach sorgfältigem Quellenstudium, fünf Hauptaspekte als Erzählungen aufbereitet, die auch ohne die angebotene Vertiefungsebene, ja sogar ohne ein chronologisches Vorgehen funktionieren. Die Sprache ist jugendgerecht und leicht verständlich, zentrale und daher unvermeidbare Fachbegriffe werden mit der Mouseover-Funktion erklärt. In der rechten Spalte finden sich jeweils vertiefende Zusatzdokumente, die durch Anklicken eine Art „Archivbesuch“ ermöglichen.

#### Ziele der Ausstellung

Ein Ziel bestand darin, mehrere Verfolgten-Gruppen nebeneinander zu thematisieren, eine europäische Dimension einzubeziehen



und den Rezipienten eine breite Gestaltungsmöglichkeit der Lernwege zu ermöglichen sowie ihre eigene Position sichtbar zu integrieren.

Im Sinne der Inklusion schien es uns geboten, die Einteilung nach herkömmlichen Opferkategorien (Juden, „Zigeuner“, „Behinderte“, „Asoziale“, etc.) zurückzustellen zugunsten von Aspekten in den Biographien, die sich in diesen Kategorien gerade nicht abbilden. So kann durch die Art der Darstellung dazu angeregt werden, über Ähnlichkeiten und Unterschiede nachzudenken: „Bist Du wirklich anders?“, lautet die implizite Frage, die an die heutige Generation gestellt wird. Die gewählten Personen sind ungefähr im Alter der Zielgruppe, also mehrheitlich zwischen 15 und 21 Jahre alt. Sie zeichnen sich durch eine Vielfalt von Eigenheiten und Interessen aus: Sie schrieben Tagebuch oder Gedichte, machten Musik oder spielten Fußball. Sie waren also in gewisser Hinsicht nicht „anders“ als heutige Jugendliche.

Doch durch die nationalsozialistische Weltanschauung wurden sie „anders“ gemacht: zu Außenseitern und Außenseiterinnen, „Gemeinschaftsfremden“, „Fremdrassigen“, „Minderwertigen“. Manche in der heutigen Generation Lebenden mögen strukturell Verbindungen zu eigenen Ausgrenzungserfahrungen erkennen. Doch es geht nun vor allem darum, die Differenz zum eigenen Leben im Einzelfall ganz konkret nachvollziehbar zu machen: Die brutale Stigmatisierung der vorgestellten Jugendlichen und Kinder unter dem NS-Regime oder unter deutscher

Besatzung, die Folgen für ihr Leben sowie die Frage, wie die Betroffenen einen tapferen Umgang mit Diskriminierung, Verfolgung, Verlust, ja angesichts des Todes gesucht haben, tritt in den Mittelpunkt.

Anstelle der nationalsozialistischen Haftkategorien bildet gewissermaßen das Herausgestoßen-Werden aus der Volksgemeinschaft – „Du bist anders!“ wurde ihnen als Stigma zugewiesen – eine Klammer, mit der sich wiederum in der Arbeit mit heutigen Schülern/innen Überlegungen zu Menschenrechten und ihrer Verletzung entwickeln können.

### **Die Ausstellung Du bist anders? als Recherchetool und Online-Archiv für den Geschichtswettbewerb**

Für die Teilnehmenden am Geschichtswettbewerb eignet sich die Ausstellung mit ihren verschiedenen Funktionen sehr gut als verlässliches Medium, um das eigene geschichtliche Wissen zu erweitern und zu vertiefen. Will man sich zum Beispiel über die Verfolgung von Sinti und Roma informieren, so kann man über das Schlagwort „Anti-Zigeuner-Gesetze“ (die Themen-Wolke hat auch eine alphabetische Sortierfunktion) die entsprechenden Biographien aufrufen und das jeweils Wichtige recherchieren; auch über eine allgemeine Suchfunktion lässt sich mit der Seite arbeiten. Kennt man erst einmal die Namen der porträtierten Sinti und Roma, liefert die sorgfältig erstellte Zeitleiste einfach und knapp wesentliche Daten zur Verfolgung dieser Gruppe.

Der Userbereich enthält als weitere Möglichkeit auch eine Referatsfunktion, um mit den vielfältigen Zugängen zur Geschichte zu arbeiten: Fotos und Dokumente können auf der Seite gesammelt und dann hier im eigenen Profil benutzt werden, die Europakarte und die Zeitleiste sowie die Themen-Wolke mit spannenden Begriffen (Liebe, Mobbing, Klamotten, Nachkriegsprozess, etc.) können nutzerfreundlich weiter verarbeitet werden.

Selbst, wenn das gewählte Thema nicht in die Zeit des Nationalsozialismus fällt, bieten die vielfältigen Aufbereitungen der Schicksale Anregungen, wie mit biographischem Material umgegangen werden kann: So wird zum Beispiel dazu ermutigt, eine eigene Geschichte zu erzählen, die auf einer sorgfältigen Recherche und Abwägung der ermittelten Daten und Fakten beruht – eine Erzählung, die jedoch immer auch als eigene Interpretation transparent gemacht werden sollte: durch die Beigabe relevanter Materialien, durch den Erzählton, bei der die erzählende Person in Erscheinung tritt mittels Verwendung der „Ich“- oder „Wir“-Form. Auch Mittel des kreativen Schreibens können für die Vermittlung einer Biographie fruchtbar gemacht werden.

Die künstlerische Interpretation der Geschichte, wie wir sie durch die Symbolbilder sichtbar gemacht haben, ist ebenfalls ein spannender Weg der persönlichen Auseinandersetzung, bei dem das, was man selber denkt, zum Ausdruck kommen kann und die Person, um die es geht, empathisch vorgestellt wird. Ein sehr eindrückliches Beispiel, wie die Ausstellung als Archiv und

die kreativen Vermittlungsformen als Inspiration genutzt wurden, ist das Theaterstück eines Deutschkurses einer Schule in Coesfeld, die in Berlin ein Gastspiel gaben (vgl. den Bericht zu Uraufführung in Coesfeld)

### Erinnerung aktiv mitgestalten

In den bereits erwähnten Userbereich können sich die jungen Geschichtsforscher/innen mit einem Spitznamen und einer E-Mail-Adresse (oder über den Facebook Account) registrieren und einloggen. Aus Datenschutzgründen werden keine weiteren Daten gespeichert, doch hat die Redaktion die Möglichkeit, Beiträge, die grob gegen rechtliche und moralische Belange verstoßen, auszuschließen.

Die Teilnehmenden des Geschichtswettbewerbs können diesen „Mitmach“-Bereich für ihre eigenen Rechercheergebnisse nutzen und ein eigenes virtuelles Erinnerungssachiv schaffen – eine zweite „Galaxie“ auf der Startseite, die sich erkennbar im Hier und Heute bewegt. Die Aufforderung „Zeigen, was ich denke“ soll einen Raum öffnen, sich den Themen „Exklusion“ und „Inklusion“ zu widmen sowie sich mit philosophischen, gesellschaftspolitischen Aspekten und verschiedenen Formen von Erinnerungskultur zu beschäftigen: Die Jugendlichen können – mittels Handyvideos, Bildern, Tonaufnahmen, Gedichten, Kommentaren – ihre Gedanken zu den Verfolgtengeschichten formulieren, also „gedenken“, sie können ihre Meinung äußern, eine eigene Spur auf dieser Seite hinterlassen und formulieren, welche Konsequenzen auch hinsichtlich

## Lernen aus der Geschichte

Empfehlung Web

heutiger Menschenrechtsverletzungen sie aus dem Erfahrenen ziehen.

Unser Ziel war es dabei nicht, eine Art „Kummerkasten“ bereit zu stellen, sondern durch die Betonung der Stärken der von uns porträtierten Jugendlichen und der Handlungsspielräume der Akteurinnen und Akteure den Blick auf das, was möglich ist, zu lenken. Wir verstehen unsere Ausstellung nicht als fertiges Produkt, das nur eine Lesart zulässt, sondern bieten Begegnungen mit jugendlichen Verfolgten an, zeigen dabei, was uns wichtig war, und wollen damit in einen Dialog mit den jugendlichen User/innen treten.

### Über die Autorin

Dr. Constanze Jaiser ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Agentur für Bildung und war bis 2013 bei der Stiftung Denkmal für die Juden Europas Projektleiterin des Internetportals „Du bist anders?“

### Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust

Von Birgit Marzinka

Die Website [www.romasintigenocide.eu](http://www.romasintigenocide.eu) zeigt die Geschichte der Sinti und Roma seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit Schwerpunkt auf die Vernichtung während des Zweiten Weltkriegs. Dabei konzentriert sich die Webseite nicht nur auf ein einziges Land, sondern gibt Beispiele aus 13 europäischen Ländern. Es werden verschiedene Pfade angeboten, die einen Zugang zum Thema ermöglichen: über historische Abschnitte bzw. über Themen, über Biografien und über Länder bzw. Hintergrundtexte. Die Hintergrundtexte sind zum Teil sehr wissenschaftlich geschrieben und Beispiele. In allen Rubriken sind Beispiele mit einem Foto und einem kurzen Text zu finden. Dieses Material von der österreichischen Organisation [erinnern.at](http://erinnern.at) und weiteren Expert/innen ist für den Einsatz mit Jugendlichen gedacht.

Weiterhin können sich Lehrkräfte über ein Handbuch (im PDF-Format) in das Thema einarbeiten. Das Handbuch beinhaltet weiterhin den Umgang mit Biografien und Fotos in der historisch-politischen Bildung allgemein und im speziellen zum Holocaust. Es bietet Methoden für den Unterricht und für die außerschulische Bildung an. Neben der Darstellung der Geschichte möchten die Autor/innen den Umgang mit Stereotypen im Bildungskontext aufzeigen bzw. wie Stereotypen im besonderen Fall bei Sinti und

Roma entstanden sind bzw. aktuell noch entstehen. Aus diesem Grund widmen sie in der Lehrerhandreichung diesem Thema ein eigenes Kapitel. Das Layout ist recht schlicht gehalten. Die wichtigsten Dokumente wurden als PDF-Datei hochgeladen und sind somit auch gleich eine Druckvorlage. Leider ist anhand der Navigation nicht das Bildungsmaterial sofort zu finden. Unter dem Menüpunkt Hintergrundinformationen steckt auch weitaus mehr als nur Hintergrundinformationen, es sind auch Arbeitsblätter für die Bildungsarbeit zu finden. Die Navigation ist meines Erachtens nicht ganz intuitiv.

Die Webseite zu diesem Thema erscheint mir sehr wichtig, da sie zu den vergessenen Opfergruppen des Nationalsozialismus zählen und aktuell Roma ein großes Politikum innerhalb Deutschlands bzw. in der EU sind. Auch heute noch werden sie stark stigmatisiert und als ein „Problemfall“ gesehen. Es gibt nur sehr wenig Material, das sich mit der europäischen Geschichte und dem Genozid an Sinti und Roma beschäftigt und auch für die Bildungsarbeit geeignet ist. Die einzelnen Arbeitsblätter könnten meines Erachtens allerdings mit etwas mehr Informationen versehen werden, die Hintergrundtexte sind dafür wieder zu wissenschaftlich, als dass sie für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen geeignet wären. Für die Erarbeitung der Themen könnte die Webseite noch mit historischen Quellen sehr gut ergänzt werden, damit ein umfangreicheres Bild entstehen und der Zugang zum Thema über mehrere Wege ermöglicht werden kann. Trotz dieser Einschränkungen eignet

## Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

sich das Material hervorragend für die Bildungsarbeit und Lehrkräfte und Multiplikator/innen haben die Möglichkeit sich in das Thema einzuarbeiten und bekommen dazu Methoden für die Bildungsarbeit.

Zur Einarbeitung in die Geschichte der Roma und Sinti und Möglichkeiten in der Projektarbeit möchten wir noch auf eine Ausgabe unseres LaG-Magazins zur aktuellen und historischen Situation von Roma aufmerksam machen.

### Wiedersehen mit Brundibár

Von Ingolf Seidel

Die Kinderoper „Brundibár“ zählt sicherlich zu den einer breiteren Öffentlichkeit bekannteren künstlerischen Überlieferungen aus Ghettos und Lagern. Die Geschichte des bösen Leierkastenmannes Brundibár, gegen den sich die Geschwister Aninka und Pepíček mit Hilfe anderer Kinder solidarisch erwehren, wurde im Ghettolager Theresienstadt über fünfzigmal aufgeführt. Nachdem die Berliner Schaubühne am Lehniner Platz das Projekt „Nach Brundibar“ mit der Jugendtheatergruppe „DIE ZWIEFACHEN“ realisiert hat, kommt jetzt mit „Wiedersehen mit Brundibár“ ein ganz bemerkenswerter Film über den Entstehungsprozess dieses Stückes in die Kinos.

Die Oper „Brundibár“ stammt von Hans Krása und Adolf Hoffmeister. Die Oper wurde 1938 im Stil eines Lehrstückes à la Brecht geschrieben. Ihre Erstaufführung durch Rudolf Freudenfeld fand 1941 in einem jüdischen Waisenhaus statt. Krása, der aus einer assimiliert jüdischen Familie stammte, wurde am 10. August 1942 nach Theresienstadt deportiert. Dort beteiligte er sich wesentlich an der Organisation des kulturellen Lebens. Als Freudenfeld dann im Jahr 1943 selbst nach Theresienstadt verschleppt wurde, übergab er Krása den Klavierauszug der Oper, auf dessen Basis dieser eine Neuinstrumentierung schuf. Das künstlerische Projekt gab den Kindern im Ghettolager einen Anschein von Normalität und Hoffnung, auch wenn die Mehrzahl der

Mitspielenden schließlich ermordet wurde. Nebenher missbrauchten die Nationalsozialist/innen die Aufführungen zur Täuschung einer Delegation des Internationalen Roten Kreuzes in Theresienstadt. Hans Krása wurde am 16. Oktober 1944 nach Auschwitz deportiert und dort ermordet.

Die Kinderoper wurde seit den späten 1970er Jahren mehrfach neuinszeniert. Die Besonderheit der Aufführung „Nach Brundibar“ liegt in der Zusammenarbeit der Jugendtheatergruppe DIE ZWIEFACHEN mit Kindern des Chores der Deutschen Oper. DIE ZWIEFACHEN sind Jugendliche aus unterschiedlichen betreuten Wohnprojekten, die ihre ganz eigene Lebensgeschichte mitbringen, oder wie die 18-jährige Protagonistin Ikra es im Film nennt, „immer Gepäck auf dem Rücken haben, ... Rebellen und so“. Die Jugendlichen arbeiten mit der Theaterpädagogin Uta Plate zusammen. Plate hat die Theatergruppe 1999 ins Leben gerufen und seitdem bereits unterschiedliche Projekte realisiert.

Der deutsch-tschechische Film „Wiedersehen mit Brundibár“ des Regisseurs Douglas Wolfspenger ist weit mehr als das Making-of eines Theaterstücks. Selbstverständlich erzählt der Film von den Proben und der Premiere. In weiteren Erzählsträngen stehen jedoch das Leben der Jugendlichen und ihre ganz persönliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Mittelpunkt: So auf einer Reise nach Theresienstadt mit Greta Klingenberg, die selbst dort das Zimmer 25 bewohnte und im Brundibár die Rolle der Aninka sang. Im



Gespräch mit den Jugendlichen erzählt sie, welche Bedeutung es für sie hatte, auf der Bühne zu stehen, für einige Momente den Hunger zu vergessen und sich in ein normales Kinderleben zu versetzen. Wolfspersgers Film ist emotional. Sensibel hat es der Regisseur vermocht, jene Momente einzufangen, in denen Gefühle tragend sind, ohne jedoch die Gespräche der Schauspieler/innen mit der Holocaustüberlebenden künstlich zu dramatisieren oder gar zu verkitschen. Vielmehr spiegelt der Film die Annäherung und die Fragen der Schauspieler/innen an die Geschichte und an die Überlebende wider – auf kognitiver wie auch auf emotionaler Ebene. Etwa als Greta Klingenberg die Jugendlichen durch Theresienstadt führt und ihnen Fragen nach Tod und Deportation beantwortet, vor denen die Erwachsenen im Ghettolager die Kinder ein wenig zu schützen versuchten. Im Anschluss an die Führung durch Theresienstadt diskutieren die Jugendlichen die Frage, wie es zum Massenmord und den Konzentrationslagern kommen konnte. Sie überlegen, welche Rolle Manipulation spielte und kommen zu dem Schluss: „Aber selbst diese Masse, die manipuliert wurde, da war etwas drin. Du kannst ja keine Kartoffel aus dem Beet rausholen, wenn nichts vorher reingepflanzt wurde.“ In solchen Aussagen offenbart sich ein hohes Maß an Geschichtsbewusstsein. Greta Klingenberg beschließt diese Passage mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, jeweils für sich selbst zu reflektieren, wie man durch die soziale Umwelt manipuliert wird und wieviel man davon zulässt. Der

Film leistet also ein Stück dessen, was guter Geschichtsunterricht vermögen sollte: Er erzählt Geschichte(n), die in einen Kontext gestellt werden und nicht von den Menschen abgekoppelt werden. Er zeigt die Jugendlichen als Teil eines Lernprozesses, in welchem sie selber reflektierende Akteur/innen und somit Subjekt – nicht Objekt – einer Bildungserfahrung sind. Der Film wird auf den „Internationalen Hofer Filmtagen“ im Oktober 2014 seine Deutschlandpremiere haben und voraussichtlich ab Dezember in die Kinos kommen.

### Wiedersehen mit Brundibar

Ein Film von Douglas Wolfspurger

85 Min. Kino-Doku / Cinemascope

Buch + Regie: Douglas Wolfspurger (u.a. „Bellaria“, „Die Blutritter“, „Der entsorgte Vater“)

Schnitt: Frank Brummundt

Kamera: Frank Amann, Igor Luther (u.a. „Die Blechtrommel“, „Dantons Tod“),

Eine Douglas Wolfspurger Filmproduktion, Berlin in Co-Produktion mit Negativ-Film, Prag / Cine Impuls, Stuttgart / WDR in Zusammenarbeit mit arte gefördert von MEDIA / Medienboard Berlin-Brandenburg / Medien- und Filmgesellschaft, Stuttgart / Tschechischer Filmfonds / Deutsch-tschechischer Zukunftsfonds / Ursula Lachnit-Fixson Stiftung / BKM / Anne Frank Fonds

### Projektbeispiele zum Thema „Euthanasie“

Von Birgit Marzinka

Inklusion (von sogenannten Behinderten) ist eines der großen aktuellen Schlagwörter. Im Bildungsbereich wird es viel diskutiert und durch die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention sind öffentliche Einrichtungen aufgefordert, sich dem Thema zu widmen. Doch Menschen mit Behinderungen werden immer noch massiv ausgeschlossen und diskriminiert. Der Stempel des Andersseins wird ihnen von großen Teilen der Bevölkerung schnell aufgedrückt und die Beschimpfung „du bist voll behindert“ ist unter Jugendlichen sehr stark verbreitet. Eine Beschäftigung mit den Themen Inklusion und Patientenmorden kann Jugendliche für diese Ausgrenzung sensibilisieren. Generell kann man sehr leicht einen Bogen zwischen dem Umgang mit dem Thema Behinderung in der Geschichte und aktuell schlagen. Welche Politik wird verfolgt? Welche Kommentare schreiben Leser/innen auf Zeitungswebseiten, wenn über Kinder mit Down Syndrom berichtet wird?

Unter „Euthanasie“ bzw. „Euthanasie-Morden“ verstehen wir die systematische Ermordung von Kranken und Patient/innen aus Heil- und Pflegeanstalten während der Zeit des Nationalsozialismus. Nach dem Krieg endete die systematische Verfolgung und Ermordung von Kranken und Menschen mit Behinderungen, allerdings lebten sie in der ehemaligen DDR und BRD zu meist unter sehr schlechten Bedingungen in

Psychiatrien und Pflegeheimen.

Im Folgenden werden kurz Projekte bzw. Gedenkorte vorgestellt, die sich auf die Themen Inklusion und „Euthanasie konzentrieren.

#### Gedenkstätte Hadamar (Hessen)

Die Gedenkstätte zu „Euthanasie“-Verbrechen während des Nationalsozialismus hat gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in mehreren Workshops didaktisches Material und ein pädagogisches Gedenkstättenkonzept entwickelt. Unter anderem werden die Führungen in leichter bzw. einfacher Sprache angeboten. Dadurch soll für Menschen mit Lernschwierigkeiten der Zugang zum Thema NS-Krankenmorde erleichtert werden. Es werden regelmäßig öffentliche Führungen durch das Haus angeboten und auch Gruppen können nach Voranmeldung die Gedenkstätte besuchen.

#### „Wohin bringt ihr uns?“ - NS-„Euthanasie“ im deutschen Südwesten

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat gemeinsam mit der Gedenkstätte Grafeneck Arbeitsmaterialien für den Unterricht entwickelt. In ihnen sind zahlreiche Hintergrundtexte, Quellen und Arbeitsblätter zu finden, mit denen im Unterricht und im Rahmen von Projekttagen gearbeitet werden kann. Das Arbeitsheft zeigt die systematische Planung der Morde und den Zusammenhang zwischen den Krankenmorden und dem späteren Holocaust.

### **Online-Material: „Inklusion als Menschenrecht“ des Deutschen Institutes für Menschenrechte**

Auf der Webseite „Inklusion als Menschenrecht“ ist didaktisches Material von der Antike bis in die Gegenwart zu den Themen Menschenrechte und Behinderungen zu finden. Das Material ist sehr umfangreich und mit zahlreichen historischen Quellen bestückt. Das Online-Handbuch richtet sich an Lehrkräfte und Multiplikator/innen der außerschulischen Bildung. Wer das Thema Inklusion und Menschenrechte gerne im Bildungskontext anwenden möchte, sollte auf alle Fälle einen Blick auf die Webseite werfen.

### **Holocaust-Referenz – Argumente gegen Auschwitzleugner/innen**

Die Webseite liefert Argumente, mit denen man Holocaustleugnung entgegentreten kann. Auf der Unterseite zum Thema „Euthanasie“ befindet sich ein recht kurzer Einführungstext, der auch für den Bildungskontext verwendbar ist. Es sind ganz unten alle NS-Euthanasie-Gedenkstätten aufgelistet, die es aktuell gibt. Zur Vertiefung des Themas reicht das Material allerdings nicht aus.

Weiterhin möchten wir auf eine Ausgabe unseres LaG-Magazins aufmerksam machen, das sich dem Thema „Euthanasie“ widmet.

### Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit

Von Nadja Grintzewitsch

Pünktlich zum Start des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten ist im August 2014 eine komplett überarbeitete Neuauflage des Spurensuchers erschienen. Die Autorinnen und Autoren, allesamt Autoritäten auf dem Gebiet der historischen Projektarbeit, bieten wertvolle Praxistipps für angehende oder bereits erfahrene Tutor/innen.

Bereits beim ersten Blick in das Buch wird ersichtlich, dass es im Vergleich zum letzten Spurensucher deutlich benutzerfreundlicher und übersichtlicher gestaltet ist. Das Titelbild ist ansprechend gestaltet, die einzelnen Beiträge des Sammelbandes sind durch Tabellen, Infokästen, Fotos und Grafiken aufgelockert, die Aufteilung erscheint sinnvoll. Vor allem das Praxiskapitel am Ende zieht die Aufmerksamkeit des Lesenden auf sich, da hier zahlenmäßig die meisten Beiträge zu finden sind und, wie ein Blick in das Autorenverzeichnis zeigt, vor allem Pädagog/innen zu Wort kommen, die sich mit ihren Schüler/innen bereits mehrfach am Geschichtswettbewerb beteiligt haben.

Nach einem einführenden Beitrag des Herausgebers Michael Sauer, Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Göttingen und Verfasser des Standardwerkes „Geschichte unterrichten“, beginnt das Buch mit umfangreichen Tipps zu Themenfindung eines Projektbeitrags, dessen Planung sowie den Recherchemöglichkeiten. Ein großer Pluspunkt dieser beiden

Kapitel ist, dass die Texte so geschrieben sind, dass sie auch für Schüler/innen der Sekundarstufen verständlich sein dürften. Daher können Pädagoginnen und Pädagogen durchaus auf Auszüge daraus zurückgreifen, wenn sie den jungen Forschenden etwa Archivarbeit näher bringen möchten. Lehrkräfte, insbesondere aus dem Bereich der Geschichtswissenschaften, dürfen diesen Abschnitt als Auffrischung ihrer Kenntnisse verstehen. Dies gilt auch für das sich anschließende dritte Kapitel, in dem es um Auswertung und Deutung der aufgefundenen Quellen geht. Aufgeschlüsselt sind hier unterschiedliche Quellenarten, aber auch der kritische Umgang mit den Inhalten wird anschaulich anhand von Beispielen erklärt. Hervorzuheben ist der Beitrag mit dem Titel „Fotografien – Ansichts-Sachen aus der Vergangenheit“ von Christoph Hamann. Die eingangs von ihm zitierte Bildanalyse einer Schülerin verknüpft der Autor gelungen mit weiteren Fragestellungen an das Foto. In der Folge arbeitet er anhand weiterer Beispiele Kriterien für eine erfolgreiche Bilderschließung heraus. Anhand von Checklisten, welche jeweils am Ende eines Beitrags stehen, können die Projektdurchführenden selbst kontrollieren, ob sie die in den Texten erläuterten Kriterien in ihrer Arbeit berücksichtigt haben.

Das Kapitel „Produkt und Präsentation“ legt, wie in der Vergangenheit auch, den Fokus auf die schriftliche Projektpräsentation. Ein wenig schade ist, dass ein Kapitel zum Thema Layout diesmal völlig fehlt, jedoch können diese Informationen natürlich auch

in einem Standardwerk zum richtigen Publizieren nachgeschlagen werden. Inspirierend ist der Beitrag von Birgit Wenzel zu kreativen Wettbewerbsbeiträgen, in dem sie nicht nur Anregungen für verschiedene Präsentationsformen liefert, sondern auch konkrete Beispiele aus vergangenen Wettbewerben erläutert.

Von besonderem Interesse für (Schul-)Pädagoginnen und Pädagogen dürfte wie erwartet das letzte Kapitel des Spurensuchers sein, welches sich umfassend mit der Durchführung von Projekten beschäftigt. Dabei wird in den Beiträgen sowohl auf die spezifischen Bedürfnisse von Schüler/innen der sogenannten differenzierenden Schulformen eingegangen als auch die Rolle der Tutor/innen beleuchtet. Auch Lehrer/innen, die in den vergangenen Jahren mit Schüler/innen am Geschichtswettbewerb teilgenommen haben, kommen zu Wort. Dass beispielsweise eine Teilnahme nicht bloß den Sekundarstufen vorbehalten ist, zeigt Grundschullehrerin Ina Gabler am Beispiel der Talsperregrundschule auf. Bereits zwei Mal beteiligten sich hier Schüler/innen der 3. und 4. Klasse erfolgreich am Geschichtswettbewerb.

Fazit: Das Buch wird auch Interessierten, die den alten Spurensucher bereits kennen, neue Aspekte vermitteln können – gerade durch den Praxisteil, der durch Beiträge von projekterfahrenen Tutor/innen und Juror/innen eine enorme Bereicherung darstellt. Es ist den Autor/innen gelungen, Tipps für eine erfolgreiche Projektdurchführung mit Beispielen vergangener – preisgekrönter –

Wettbewerbsteilnehmer/innen zu verknüpfen. Zusammen mit dem alten Spurensucher, der beileibe nicht veraltet ist, sondern eine gute Ergänzung darstellt, ist das Buch eine optimale Vorbereitung auf den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 2014.

Michael Sauer (Hrsg.); Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014. 400 Seiten, mit zahlreichen s/w-Abb., Checklisten, Literaturhinweisen und Webadressen. ISBN: 978-3-89684-163-6, Preis: 18,00 Euro

#### Über die Autorin

Nadja Grintzewitsch studierte Holocaust Communication und Tolerance (M.A.) sowie Judaistik (B.A.) und ist seit Beginn des Jahres wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Agentur für Bildung. Weiterhin ist sie noch tätig für die Stiftung Denkmal für die Ermordung der Juden Europas, die Gedenkstätte Sachsenhausen und die Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz.

Unser nächstes Magazin erscheint am 17. September 2014 und trägt den Titel „Rassismus als Ideologie in Geschichte und Gegenwart“.

## I M P R E S S U M

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

Dieffenbachstr.76

10967 Berlin

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

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

Projektkoordination: Birgit Marzinka

Webredaktion: Nadja Grintzewitsch, Dr. Constanze Jaiser, Anne Lepper, David Zolldan

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird durch die Körber-Stiftung gefördert.

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