

Lernen aus der
Geschichte

LaG - Magazin

Inklusive

Geschichts-

und

Erinnerungskulturen?

evz STIFTUNG
ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Inklusive Erinnerungskulturen.....	4
Unterrichtsmaterialien in Deutscher Gebärdensprache zu „Deaf Holocaust – Deutsche taube Juden und taube Nationalsozialisten“	9
„Euthanasie“ im Nationalsozialismus – Geschichtsaneignung zwischen Abstraktion und Emotion im Rahmen einer gemeinsamen Stückentwicklung innerhalb eines inklusiven Theaterkollektivs.....	13
Kolonialismus: wie, wo, was? Deutsche Kolonialgeschichte, da war doch was. Genau!.....	18

Empfehlung Fachbuch

„Der Diasporakomplex“	23
-----------------------------	----

Empfehlung Fachdidaktik

„Inklusive Geschichtsdidaktik“	27
„Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“	29

Empfehlung Unterrichtsmaterial

„Der Nationalsozialismus. Gemeinsam lernen in leicht verständlicher Sprache“. Bausteine für eine inklusive historische Bildung-.....	32
--	----

Empfehlung Web

Online-Dossier „inklusive politisch bilden“	36
---	----

Neu eingetroffen

Kinder im KZ Bergen-Belsen – Pädagogische Materialien.....	39
--	----

Liebe Leser_innen,

wir begrüßen Sie zur Oktoberausgabe des LaG-Magazins. Wie Sie sicher bemerkt haben, war die diesjährige Sommerpause etwas länger als gewohnt. In der zweiten Jahreshälfte werden wir für Sie insgesamt zwei Magazine herausgeben. Im Monat November erwartet Sie eine Kooperationsausgabe gemeinsam mit Tandem, dem Koordinierungszentrum für Deutsch-Tschechischen Jugendaustausch.

Im vorliegenden Magazin beschäftigen wir uns mit Fragen von Inklusion in der Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur. Unter Inklusion verstehen wir dabei nicht allein die bessere Ausstattung von Gedenkstätten für Menschen mit Behinderungen, der Erstellung von Ausstellungen in Leichter Sprache oder der Beachtung bisher marginalisierter Geschichte(n). Das sind zweifelsohne wichtige Aspekte.

Sie sind jedoch im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes, wie ihn *Martin Lücke* in seinem einleitenden Aufsatz skizziert, nur Teil der Thematik. Lückes Inklusionsbegriff impliziert ein kritisches Verhältnis zu selbstzufriedenen Haltungen in der bundesdeutschen Erinnerung, aber auch durchaus konflikthafte Aushandlungsprozesse, wenn der Anspruch sich gegen jede Form von Marginalisierung zu wenden ernstgenommen werden soll.

Inhaltlich und in der Konkrektion schließt sich daran der Beitrag von *Mark Zaurov* an. Auch er geht davon aus, dass es bei

dem Grundgedanken von Inklusion um eine Veränderung von Machtverhältnissen geht, wenn der Anspruch von Partizipation eingelöst werden soll. Zaurov fordert nicht nur eine geschichtskulturelle Beschäftigung mit „Deaf History“ ein. Er hat zu deutschen tauben Jüdinnen_Juden und tauben Nationalsozialisten Unterrichtsmaterialien konzipiert, die in seinem Beitrag vorgestellt werden.

Im Beitrag „Euthanasie“ im Nationalsozialismus“ geht *Christoph Rodatz* auf die Arbeit und die Herausforderungen eines inklusiven Theaterkollektivs von der gemeinsamen Stückentwicklung bis zur Bühnenreife ein. Ein zentrales Thema dabei ist der Umgang mit Emotionen und eigener Betroffenheit von Menschen mit sogenannten Behinderungen.

Sabrina Krümpelmann und *Birgit Marzinka* geben in ihrem Werkstattbericht einen ersten Einblick in das neue Online-Modul zum Thema Kolonialismus, das in Bälde auf „Lernen aus der Geschichte“ veröffentlicht wird.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre mit der vorliegenden Ausgabe.

Das angekündigte Magazin zum derzeitigen inhaltlichen Schwerpunkt von Tandem „Gemeinsam erinnern für eine gemeinsame Zukunft. Historisch-politische Bildung in deutsch-tschechischen Jugend- und Schüler_innenbegegnungen“ erscheint am 21. November.

Ihre LaG-Redaktion

Inklusive Erinnerungskulturen

Von Martin Lücke

1. Die Ausgangslage: Zufriedenheit

Viele von uns sind ausgesprochen zufrieden mit der Art und Weise, wie in unserer Gesellschaft erinnert wird. Dazu lohnt sich ein Blick auf ein Beispiel, und zwar auf eine Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck, die er am 21. März 2015 im Museum „Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social“ in Lima (Peru) gehalten hat, einem Gedenkort, an dem sich die peruanische Gesellschaft an die Zeit ihrer Militärdiktatur erinnert. Der damalige Bundespräsident führte aus: „Es geht mir darum, Ihnen zu zeigen: Unsere Erfahrung hat unsere Nation nicht kaputt gemacht, sondern gestärkt. Und ich wünsche mir einen weiteren Austausch zwischen Peru und Deutschland in diesen Fragen. Lassen Sie uns gemeinsam diskutieren, wie [...] man es schafft, zuerst die Fakten und damit die Wahrheit auf den Tisch des Hauses zu bringen. Und dann auf der Ebene dieser Fakten einen manchmal schonungslosen, aber letztendlich doch befriedigenden Diskurs in Gang zu setzen. Wir Deutsche wollen da an Ihre Seite treten. In genau derselben Weise, wie wir Ihnen zur Seite stehen, wenn es darum geht, Infrastruktur zu stärken oder die Staatlichkeit zu verbessern oder die Rechtsordnung sicherer zu machen.“

All das sind Ebenen der Begegnung, die ich für wichtig und schön halte. Aber es gibt auch eine Begegnung der gebrannten

Kinder. Und wenn die bei ihrer wirklichen Wirklichkeit bleiben, dann gibt es Zukunft aus Wahrheit.“ (Gauck 2015)

Was erkennt man in dieser Rede, die einen Ausdruck von staatlicher, nationaler Erinnerungskultur darstellt?

- Die Bundesrepublik ist in ihrer Gegenwart sehr zufrieden mit ihrer Art und Weise des Erinnerns, insbesondere wenn die eigene Geschichte erinnert wird. Diese eigene Geschichte ist noch immer die Geschichte einer Nation, nicht die Geschichte der widerspenstigen und eigensinnigen Menschen, die in dieser Nation gelitten und gehandelt haben.
- Es scheint uns zudem gelungen zu sein, aus der Geschichte gelernt zu haben, vor allem aus der Geschichte des Nationalsozialismus und insbesondere aus der Geschichte der Shoah, und zwar positiv gelernt.
- Historische Erfahrung und Erinnern sind machtvolle Ressourcen im politischen Diskurs – sie helfen in diesem Fall sogar dabei, Rechtsordnungen zu exportieren und wirtschaftlich vielversprechenden Infrastrukturprojekten einen kulturellen Kitt zu geben.
- Zudem steckt ein positivistisches Geschichtsverständnis hinter solchen Aussagen, es wird von Wahrheit und Fakten gesprochen, statt von Deutungen und Aushandeln - keine Freude vielleicht für all diejenigen, die sich mit Erinnern und Geschichte in der Bildung befassen.

Wenn wir dem ehemaligen Bundespräsidenten glauben: „Unsere Erfahrung hat unsere Nation nicht kaputt gemacht, sondern gestärkt“, so mag der Aspekt der Stärke vielleicht zutreffen. Gleichzeitig hat ein dermaßen sicheres Wissen darüber, dass wir schon das Richtige aus der Geschichte gelernt haben, uns vielleicht auch blind gemacht beim Erkennen gegenwärtiger Formen von Rechtsextremismus, von Antisemitismus, von Antisemitismus, von Antisemitismus.

2. Die Herausforderung: ein weiterer Inklusionsbegriff

Ich möchte vorschlagen, Ansätze und Ansprüche von Inklusion konstitutiv in Erinnerungskultur einzubauen. Das kann vor allem die Möglichkeit bieten, jenseits von Sehnsüchten nach shared memories ein Erinnern anzubahnen, in dem auch conflicting memories ihren Platz haben.

Dabei möchte ich einen weiten Inklusionsbegriff verwenden, der sich nicht ausschließlich auf die Kategorie der so genannten körperlichen und geistigen Behinderung bezieht.

Inklusion wird hier nach Andreas Hinz verstanden als ein „allgemeinpädagogische[r] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. [...] damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als

selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“ (Hinz 2006: 97)

Kersten Reich präzisiert vor dem Hintergrund eines solchen weiten Inklusionsbegriffes fünf „Standards der Inklusion“:

1. Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken,
2. Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen,
3. Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen auch in den sexuellen Orientierungen verhindern,
4. Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern,
5. Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderung herstellen (Reich 2014: S. 31f).

Wie lassen sich solche Gedanken verbinden mit Erinnerungskultur, also mit dem Bereich, in dem wir hier tagein und tagaus beschäftigt sind? Kultur, das wissen wir, entsteht, wenn Menschen gemeinsam den Versuch unternehmen, Sinn zu bilden, und indem sie Wirklichkeiten mit Bedeutung versehen. Nach Christoph Cornelißen, der sich prominent mit Konzepten von Erinnerungskultur beschäftigt hat, sind die Träger dieses Aushandlungsprozesses „Individuen, soziale Gruppen oder sogar Nationen (...) teilweise in Übereinstimmung miteinander, teilweise aber auch in einem konfliktreichen Gegeneinander“. Es darf also durchaus konfliktreich zugehen, wenn Einzelne oder Kollektive sich erinnern und vergangene

Wirklichkeiten in unserer Gegenwart mit Sinn versehen. Hier können also – das ist im Konzept der Erinnerungskultur immer mitgedacht – conflicting memories genauso entstehen wie divided memories oder shared memories. Verknüpft man diese Begriffsarbeit mit dem Anspruch von Inklusion, so bekommt Erinnerungskultur einen Zweck, eine konkrete normative Dimension. Denn der Anspruch auf Inklusion richtet „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung“ und versichert „somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse.“

Das ist eine Herausforderung, denn es bedeutet:

- Inklusive Erinnerungskultur zeigt auf, wer sich an wen erinnert und zu welchem politischen Zweck. Auf diese Weise wird Erinnerung als Mittel von Herrschaft sichtbar. Hier geht es dann um Herrschaftskritik
- Sie zeigt auf, wer beim Erinnern marginalisiert wird, oder noch genauer: wer vergessen wird – und deshalb in unserer so historisch überbordenden Gegenwartsgesellschaft gar nicht erst über die Ressource von Geschichte verfügen darf. Hier geht es um die Sichtbarmachung des Vergessenen.
- Sie fordert, dass die Teilhabe an Geschichte für alle möglich sein muss – weil Geschichte (gerade das zeigt die Rede von Joachim Gauck) zu einer mächtigen

Ressource geworden ist, die als kultureller Kitt unser Machtgefüge absichert. Inklusive Erinnerungskultur fordert also Empowerment durch Erinnern und Geschichte gerade für die Machtlosen.

Inklusive Erinnerungskultur heißt dann in jedem Fall, dass es nicht nur darum gehen kann, alle und jeden und jede auf ihre und seine Weise in bisherige Geschichtserzählungen zu integrieren. Das wäre bloß eine integrative Erinnerungskultur, die sich dem Ziel verschreibt, aus divided memories shared memories zu machen. Inklusive Erinnerungskultur würde sich dem Ziel verschreiben, eine Erinnerungslandschaft zuzulassen, in der conflicting memories ausgehandelt werden.

Eine inklusive Erinnerungskultur fragt aber außerdem nach neuen Geschichten, mit denen sich Marginalisierte, also auch die viel zitierten Subalternen, einen Geltungsstatus als historische Subjekte erkämpfen können, und mit denen sie außerdem ihren sozialen Bewegungen, ihren Kollektiven (auch jenseits eines nationalen Referenzrahmens) die Wirkungsmacht als historische Institutionen zuweisen. Und sie fragt nicht nur nach solchen Geschichten, sie erzählt sie dann auch und bringt sie in den machtvollen Diskurs der Gesellschaft ein.

3. Auswirkungen

Hierzu möchte ich konkrete Anregungen geben, die sich – mal ganz explizit und mal implizit mit dem Erinnern an den Nationalsozialismus beschäftigen und die vielleicht illustrieren können, was eine solche

inklusive Erinnerungskultur in inhaltlicher, methodischer und sozialer Hinsicht bedeuten kann.

Mir ist beim Nachdenken darüber, wie an die Shoah erinnert werden kann und was beim Erinnern an die Shoah erlaubt ist und was nicht, ein bemerkenswertes Zitat des Osteuropa-Historikers Wolf Schmid in die Hände geraten. Im Band "Den Holocaust erzählen. Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität" von Wulf Kansteiner und Norbert Frei merkt Wolf Schmid an: "Der Holocaust bedarf ständiger neuer verfremdeter Darstellungen, um dem Automatismus, das heißt auch der Domestizierung und Verharmlosung, zu entgehen" (Schmid 2013: 110). Nehmen wir dieses Zitat ernst und übertragen es auf Erinnerungsarbeit, so müssen wir uns fragen, ob sich nicht auch in unserem Tun ein Automatismus eingestellt hat, der die Gefahr bereithält, dass das schreckliche und historisch einmalige Thema des Holocaust domestiziert und verharmlost wird. Wir dürfen uns – und vielleicht müssen wir das auch – viel trauen, wir müssen nach neuen verfremdeten Darstellungen des Holocaust suchen, um diesem Thema in seiner Bedeutung auch in der Erinnerungsarbeit gerecht zu werden.

Im Zusammenhang mit Inklusion kann das bedeuten, noch viel genauer in den Blick zu nehmen, für wen wir die Geschichte des Holocaust aufbereiten, für wen welche Darstellungsweisen verfremdet und für wen bereits viel zu vertraut sind. Das heißt auch, dass wir gerade beim Thema Holocaust

conflicting memories zulassen und unterschiedliche Standpunkte zunächst aufeinanderprallen lassen. Das mag uns – vielleicht – fremd erscheinen, ist aber notwendig, wenn wir nach einer Erinnerungskultur suchen, die zwei Dinge kann: Das Thema Holocaust nicht in einem deutschen Erinnerungshaus zu domestizieren (übrigens ist das auch nicht gut und richtig für die sogenannten autochthonen Menschen in diese Land, wer auch immer das ist), und gleichzeitig die beteiligten vielen Verschiedenen sprechfähig zu machen, damit sie in der Lage sind, in einer pluralistischen Gesellschaft mit Gewinn über den Holocaust nachzudenken.

Als hätte es den Holocaust, die Shoah, die Geschichte des Nationalsozialismus, Antisemitismus und Antijudaismus nie gegeben, lesen wir in diesen Tagen sehr oft von den christlich-jüdischen Wurzeln unserer Kultur – und gleichzeitig, dass der Islam nicht zu Deutschland gehört. Hier erfolgt In- und Exklusion nicht nur über Geschichte, sondern auch entlang von dem, was die Migrationspädagogik natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nennt. Ich würde mir wünschen, dass all diejenigen, die im Bereich der Geschichtsvermittlung und Erinnerungskultur arbeiten, auch die Geschichtslehrerverbände, laut und deutlich gegen ein solches Reden von christlich-jüdischen Wurzeln protestieren, und zwar aus zwei Gründen:

- Erstens verbirgt sich dahinter in meinen Augen eine unglaubliche Relativierung des Holocaust und ein Verleugnen der zweifellos antisemitischen Geschichte dieses Landes. Wer kann

heute glaubhaft gegen Antisemitismus auftreten, und uns gleichzeitig glauben machen wollen, dass es eigentlich fast immer eine gedeihliche Tradition von christlich-jüdischem Zusammenleben gab, und zwar ein gedeihliches Zusammenleben, das man sogar als Tradition oder Wurzel beschreiben kann?

• Zweitens wird in solchen Redeweisen ein Bild von Geschichte und Erinnerungsarbeit entworfen, in dem Geschichte als etwas Eindeutiges, gradlinig auf unser Heute zulaufendes erscheint. Geschichte wird auf diese Weise zur Legitimationsinstanz. Aber: Geschichte und Erinnern sind nicht eindeutig, geben keine Sicherheit. Im Gegenteil: im akademischen Diskurs entwirft sich Geschichte schon seit langem als eine Verunsicherungswissenschaft. Hier geht es darum, nach den vielen Wegen zu suchen, die die Menschen in ihren Zeiten nehmen konnten - oder auch nicht. Rein traditionale Sinnbildung, wie sie im Reden von Wurzeln und kulturellen Traditionen vorkommt, ist schon lange ein Ladenhüter in Konzepten von historisch-politischer Bildung. In inklusiven Erinnerungskulturen geht es darum, eine Geschichte der vielen zu schreiben und zu erzählen, hier sollen die Vergessenen sichtbar gemacht und die allzu Sichtbaren in ihrer Dominanz kritisiert werden. Wenn man doch eines aus der Geschichte lernt, dann doch wohl, dass Zeiten immer unsicher waren, und dass es davon abhängt, wie sich die Menschen in ihrer Zeit solchen

Unsicherheiten stellen.

Über den Autor

Martin Lücke hat eine Professur am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Freien Universität Berlin

Literatur

Joachim Gauck: Besuch im Museum Lugar de Memoria am 21. März 2015, <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2015/03/150321-LugarMemoria-Lima-Peru.html>

Andreas Hinz (2006). Inklusion. In: Ulrich Bleidick u. a (Hg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik., Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.

Kersten Reich (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim: Beltz, S. 31-36.

Wolf Schmid (2013): Dichotomie von Geschehen und Geschichte. In: Norbert Frei/Wulf Kantsteiner (Hg.), Den Holocaust erzählen. Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität, Göttingen: Wallstein, S. 107-110.

Unterrichtsmaterialien in Deutscher Gebärdensprache zu „Deaf Holocaust – Deutsche taube Juden und taube Nationalsozialisten“

Von Mark Zaurov

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung vor zehn Jahren deklarierte die Bundesrepublik Deutschland Inklusion zu ihrem gesellschaftlichen Modell. Die Umsetzung der nun bindenden Gesetzgebung wurde seitens der Politik unterschätzt. Die Vorstellung, mit dem Bau von Rampen und dem Einsatz von Gebärdensprachdolmetscher_innen wäre Inklusion vollzogen, ist schlichtweg irreführend. Im Ringen um die Auslegung des nun schillernden Begriffes geriet der Grundgedanke der Inklusion, nämlich eine grundsätzlich neue Machtverteilung bezüglich der Gestaltung des Zugangs von Menschen mit Behinderung zur Gesellschaft, in den Hintergrund: Partizipation. Das Motto der Selbstorganisationen von Menschen mit Behinderung „Nicht ohne uns über uns“ greift für die Mitgestaltung aller gesellschaftlicher, demokratischer Prozesse von Anfang an.

Der Empowermentgedanke bezüglich der Partizipation von gebärdensprachlichen Menschen ist im Artikel 30, Abs. 4, der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) verankert und sieht die Förderung der Gehörlosenkultur vor. Das bedeutet, dass Inklusion für taube Menschen über Individualrechte hinausgeht, also Kollektivrechte zu berücksichtigen sind.

Für die Bildungs- und Kulturpolitik bedeutet die Förderung der Gehörlosenkultur im Zuge der Partizipation beispielsweise, die Deaf History, also die Geschichte der tauben Gemeinschaft, in den Geisteswissenschaften zu etablieren. Dies geschähe zunächst durch Grundlagenforschung, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) oder Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert werden sollte. Deaf History müsste an den Schulen unterrichtet und vom Kultusministerium als Teil des Geschichtsunterrichts im Sinne von Inklusion in allen Schulformen unterstützt werden. Ebenso müssten Museen und Gedenkstätten, vor allem im Zusammenhang mit der NS-Ära, Deaf History thematisieren. Bis dato erfahren taube Menschen lediglich aus stereotypen Darstellungen, was damals in der NS-Zeit mit ihnen passierte. Dem Geiste der deutschen Demokratie entspräche jedoch, dass die Gesellschaft die Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit für all ihre Bürger schüfe.

Auch das Leben und Wirken gehörloser Juden und Jüdinnen sowie ihre Geschichte werden nicht unterrichtet (siehe u.a. Zaurov 2003; 2014; 2015a & b; 2016). Bisher gab es kaum Unterrichtsmaterial über den Holocaust, das auf gehörlose Kinder, Jugendliche und Erwachsene zugeschnitten gewesen wäre. Um erste Anfänge möglich zu machen, wurde innerhalb eines Projekts von der Interessengemeinschaft Gehörloser jüdischer Abstammung in Deutschland e.V. (IGJAD) Unterrichtsmaterial auf DVD erstellt. Dieses Projekt wurde von der Bundeszentrale für

politische Bildung (bpb), der Jewish Claims Conference (JCC) und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft gefördert.

In Deutscher Gebärdensprache schildert der taube Historiker Mark Zaurov die unterschiedlichsten Biografien tauber Juden und Nationalsozialisten aus der Zeit des Deutschen Reiches. Den Nutzern dieser DVD (Win/Mac) eröffnet sich ein differenziertes Bild der deutschen Gehörlosengemeinschaft vor und nach 1933. Darin wird auch eine taub-jüdische Welt beleuchtet, deren Andenken bislang verschüttet war (Zaurov 2013: 246-255).

Die wissenschaftliche Grundlage für die DVD ist die Forschung des Autors selbst. Mark Zaurov begründete den Begriff Deaf Holocaust (Zaurov 2009: 173-197) und trug aus weltweit verstreuten Archiven Dokumente zusammen, um den von ihm vorgestellten Biografien Gestalt zu verleihen. Entgegen geläufiger Annahmen ist das sich aus diesem Mosaik der Lebensgeschichten ergebende Bild geprägt von einem fruchtbaren Miteinander von tauben Juden und Nichtjuden. Spannende, kaum erforschte Aspekte wie taube Nationalsozialisten, Pfeilkreuzer und taube Juden als Zwangsarbeiter werden eingebracht. Obwohl taube Menschen unter das sog. Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses fielen, fand der Nationalsozialismus auch unter gehörlosen Menschen begeisterte Anhänger. Sie ließen sich freiwillig sterilisieren, beteiligten sich in der SA und gingen gegen taube Juden und Jüdinnen antisemitisch vor.

Die althergebrachte Annahme, dass die meisten tauben Menschen, ob jüdisch oder nicht, als Opfer der Aktion T4 zu beklagen sind, wird mit der Nachzeichnung von Biographien widerlegt. Die Aktion T4 vernichtete ausschließlich seelisch und ‚geistig‘ kranke nichtjüdische taube Menschen. ‚Erbkranken‘ nichtjüdischen tauben Menschen und ‚Mischlinge‘ waren hingegen nur von Zwangssterilisierung betroffen. Welches Schicksal taube Juden und Jüdinnen traf und wie einzelne überlebten ist Gegenstand des Deaf Holocaust.

Lehrende von Förder-, Regel- und weiterführenden Schulen und der Erwachsenenbildung, sowie Wissenschaftler_innen verschiedener Fachrichtungen, beispielsweise der Holocaust Studies, Jewish Studies, der Deaf Studies oder der Kulturwissenschaften und Gebärdensprachpädagogik, finden hier den aktuellen Stand der Forschung verbunden mit Anregungen zu einer Pädagogik der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Für Fachleute der Gehörlosengemeinschaft sowie der Gebärdensprache, z. B. Gebärdensprachdolmetscher_innen, ist die DVD eine Quelle geschichtlichen Kontexts und Fachvokabulars. Auch andere Interessierte wie taube Eltern können die DVD selbständig nutzen, um ihren Kindern diese folgenschwere Zeit deutscher Geschichte aus der Perspektive der Gehörlosengeschichte nahe zu bringen.

Die Veröffentlichung des partizipativ konzipierten Unterrichtsmaterials gibt nun vielfältigen Akteuren im Bildungsbereich die Möglichkeit, eine Facette der Inklusion im

Literatur

Sinne der UN-BRK zu verwirklichen. Wenn die Geschichten und Schicksale, die in ihr eingebettet sind, sowohl taube, als auch hörende Menschen erreichen, wird der gesamten Gehörlosengemeinschaft, im speziellen der Gruppe der tauben Juden Menschenwürde entgegengebracht. Es bleibt zu hoffen, dass hierdurch eines Tages im Deutschen Historischen Museum, in Jüdischen Museen sowie im Ort der Information des Denkmals für die ermordeten Juden Europas ein Gedenkort für taube Juden im Holocaust eingerichtet wird.

Über den Autor

Mark Zaurov emigrierte während der Breschnew-Ära aus Russland nach Israel, wo er seine ersten Sprachen, Hebräisch und israelische Gebärdensprache, erlernte. 1981 kam er nach Deutschland, wo er in den neuen Sprachen, Deutsch, Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Amerikanische Gebärdensprache (ASL) sein Studium in Gebärdensprache, Pädagogik und Geschichte 2001 abschloss. Weiterhin erhielt er jeweils ein Fellowship 2010/11 vom United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) und 2016 vom European Holocaust Research Infrastructure (EHRI) für Yad Vashem. Er arbeitet derzeit freiberuflich in Hamburg.

Zaurov, Mark (2003): Gehörlose Juden. Eine doppelte kulturelle Minderheit, Frankfurt 2003.

Zaurov, Mark (2009): Deaf Holocaust. In: Zaurov, Mark/Günther, Klaus-B. (Hg.), Overcoming the Past, Determining its Consequences and Finding Solutions for the Present. A contribution for Deaf Studies and Sign Language Education. Proceedings of the 6th Deaf History International Conference July 31 - August 04, 2006 at the Humboldt University, Berlin (2009), Seedorf: Signum Verlag 2009, 173-197.

Zaurov, Mark (2013): Taube Juden als transnationale „hybrid imagined community“ – Ein Forschungsgegenstand im Spannungsfeld von Deaf History und Deaf Studies. In: Das Zeichen, 27. Jg., Nr. 94/2013, 246-255.

Zaurov, Mark (2014): The Deaf Gain of Wladislav Zeitlin (1907-1942): Jewish Scientist and Inventor from Germany. In: H-Dirksen Baumann /Joseph J. Murray (Hg.), Deaf Gain. Raising the Stakes for Human Diversity, Minneapolis: University of Minnesota Press 2014, 255-268.

Zaurov, Mark (2015a): Applying Postcolonial Theory as an investigation of Deaf Jews as a Cultural Minority. In: Eldredge, Bryan et. al. (Hg.), Engaging Theory and Action. Proceedings of the Fourth Biennial Deaf Studies Today! Conference at Utah Valley University April 8-10, 2010, Orem, UT: Utah Valley University Press 2015, 273-283.

Zaurov, Mark (2015b): Deaf Jewish Space and Deaf -Same: The International Conferences of Deaf Jews in the Twentieth Century. In: Friedner, Michele and Kusters, Annelies (Hg.), *It's a Small World*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.

Zaurov, Mark (2016): Deaf Holocaust': Deaf Jews and Their 'True' Communication in Nazi Concentration Camps. In: Michaela Wolf (Hg.), *Interpreting in Nazi Concentration Camps*, New York: Bloomsbury, 135-145.

Zaurov, Mark (in Vorb.): Die Erinnerung an die jüdische Gehörlosengemeinschaft und den Deaf Holocaust wiederfinden — eine Frage der Menschenrechte entsprechend der UN-BRK, unter Abgrenzung von den Zwangssterilisationen und der „Aktion T4“. In: Marion Schmidt und Anja Werner (Hg.), *Gehörlosigkeit im deutschsprachigen Raum. Neue historische Perspektiven aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*: transcript.

Zaurov, Mark (Hg.) (in Vorb.): *Erinnerungspolitik an Gehörlose Juden in der NS-Zeit* (mit den Panels vom 6th DHI in HU Berlin in 2006 und im Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas in 2011), Berlin: Frank & Timme Verlag.

„Euthanasie“ im Nationalsozialismus – Geschichtsaneignung zwischen Abstraktion und Emotion im Rahmen einer gemeinsamen Stückentwicklung innerhalb eines inklusiven Theaterkollektivs

Von Christoph Rodatz

Als die Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft im Herbst 2014 eine Ausschreibung für „Theaterprojekte mit Zeugnissen von Opfern des Nationalsozialismus“ veröffentlichte, hatten wir direkt den Impuls, uns zu bewerben. Wir, das ist das Theaterkollektiv *i can be your translator*, das 2011 ursprünglich als Experimental-Pop-Band gegründet wurde und seit 2014 Musiktheater-Projekte verwirklicht. Insgesamt drei Inszenierungen haben wir bis Ende 2018 gemeinsam entwickelt und auf die Bühne gebracht. Eine wesentliche Besonderheit unserer Gruppe ist, dass sie aus erwachsenen Personen mit und ohne sogenannter geistiger Behinderung besteht. Aufgrund dieser Zusammensetzung sprach uns die Ausschreibung besonders an: Wie kann man die „Euthanasie“ im Nationalsozialismus und die systematische Ermordung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung in einer inklusiven Theatergruppe bearbeiten?

Die Gruppe hatte bis vor dieser Ausschreibung eine klare Arbeitsteilung: Für neue Projekte entwickelten meine Kollegin Lis Marie Diehl und ich eine Idee, stellten Anträge und erarbeiteten als Regisseur_innen

das Stück. Im Rahmen der Proben erfolgte dann die Aneignung des jeweils behandelten Themengebiets für alle anderen Gruppenmitglieder.

Für die Arbeit am Thema „Euthanasie“ erschien diese Arbeitsteilung nicht angemessen. Das herausfordernde, komplexe und sensible Thema setzte voraus, dass alle ein Verständnis zu den Ursprüngen, den historischen Ereignissen und dem Sachverhalt haben, bevor die Entscheidung getroffen werden konnte, sich zu beteiligen. Auch wenn alle vier Akteur_innen mit einer sogenannten geistigen Behinderung durchaus schon von Nationalsozialismus und Adolf Hitler etwas wussten, hatte sich keiner von ihnen zuvor mit „Euthanasie“ auseinandergesetzt. Daher mussten wir unser Vorgehen von der Idee bis zur Aufführung grundlegend ändern: Wir brauchten eine Recherchephase sowie anschließend eine Phase, in der wir gemeinsam künstlerische Ideen und Konzepte entwickeln konnten. Das hieß für uns, dass die Erarbeitung nicht mehr regiegeleitet stattfand, sondern kollektiv erfolgte. Idealtypisch wird dabei eine gleichberechtigte Partizipation aller Beteiligten am Prozess angestrebt und es gibt keine einzelne Person in Form einer/s Regisseur_in, die die Entscheidungen trifft und letztlich auch die künstlerische Verantwortung trägt.

Im Folgenden will ich von den Herausforderungen berichten, sich in einer inklusiven Theatergruppe ein historisches Thema anzueignen, das eine extreme individuelle Betroffenheit hervorruft und zuzätzlich auf künstlerische Weise auf einer

Bühne verhandelt werden soll. In diesem Gesamtprozess wurden wir immer wieder mit zwei voneinander abhängigen Prozessen konfrontiert: Eine durch die erzeugte Emotionalität hervorgerufene Bedrohlichkeit bekam mitunter existenzielle Züge, auch weil einige von uns vor 80 Jahren direkt betroffen gewesen wären. Diese Emotionalität war aber auch eine Art Nährboden für sehr poetische und berührende Szenen. Insgesamt erwies sich die Verbindung der Aneignung mit dem künstlerischen Umgang als intensiv und letztlich vorteilhaft für den Prozess. Umgekehrt ermöglichte gerade die Suche nach einem künstlerischen Umgang mit dem für uns emotionalen Thema und das Ziel der Veröffentlichung auf der Bühne eine thematische Vertiefung. Erst durch sie wurde das Thema auf vielfältige Weise durchdrungen und so auch aus der rein fordernden und intimen emotionalen Betroffenheit herausgeholt und in eine präsentierbare Abstraktheit überführt. Entgegen eines ausschließlich kognitiven Zugangs konnten wir die eigenen Emotionen und durch sie erzeugten Bedrohlichkeiten in Proben und auf der Bühne bearbeiten und damit auch ein Stückweit verarbeiten. Dazu sind zwei Prinzipien für unsere künstlerische Arbeitsweise bedeutsam.

Performativität und Heterogenität als zugrundeliegende künstlerische Prinzipien

Zwei wichtige Prinzipien prägen unsere Arbeitsweise als Theaterkollektiv und verdeutlichen, warum der inhaltliche und künstlerische Aneignungsprozess so eng an die

konkrete Aufführung gebunden ist:

1. Wir orientieren uns künstlerisch an performativen Theaterformen. Das heißt, wir starten nicht mit einem festgelegten und auswendig gelernten Text, wie beispielsweise einem Dramentext. Es heißt auch, dass wir auf der Bühne keine Rollen verkörpern, sondern als wir selbst in Erscheinung treten. Dadurch steht die für Künstler_innen oft eingeforderte handwerkliche Virtuosität nicht an erster Stelle. Vielmehr arbeiten wir mit Improvisationen, biographischen Ansätzen und mit Formen und Inhalten, die individuelle Veranlagungen und Kompetenzen berücksichtigen. Und zuletzt standen wir zum ersten Mal alle auf der Bühne, ohne eine feste Regie.

2. Die Heterogenität, die durch die Gruppenkonstellation der Akteur_innen entsteht (bezogen auf Dimensionen wie sogenannte geistige Behinderung, Geschlecht, Alter, Erfahrung in professioneller Theaterarbeit), spannt eine sehr große Bandbreite von individuellen Besonderheiten auf, die immer sichtbar, hörbar und spürbar sind. Und weil wir erst einmal „nur wir“ auf der Bühne sind, ist die Individualität jeder/s einzelnen Akteur_in immer präsent und damit auch immer Thema auf der Bühne.

Das Prinzip der Performativität ist auf Bühnen gängig und Teil der gegenwärtigen Theaterpraxis. Gruppen wie *Rimini Protokoll*, *She She Pop* oder auch *Gob Squad* sind wichtige Vertreterinnen dieser Theaterform. Das Prinzip der Heterogenität hingegen ist – zumindest in der angeführten Bandbreite – in

der Theaterlandschaft seltener anzufinden. Es gibt eine überschaubare Zahl von professionell arbeitenden inklusiven Gruppen, die künstlerisch anerkannt sind. Ein Großteil davon arbeitet – wenig überraschend – performativ, weil diese Theaterform offener für Individualität und deshalb weniger normativ ist. Genannt werden können Gruppen wie *Meine Damen und Herren*, *Theater Thikwa* oder *Theater Hora*.

Zwei Herausforderungen haben die Aneignung des historischen Themas „Euthanasie“ im Rahmen der Performativität in Heterogenität besonders geprägt:

Wirkung von Emotionen, deren Gegenwartigkeit bedrohlich ist

Im Zuge unserer Rechercharbeit begleiteten wir ein studentisches Seminar an der Technischen Universität Dortmund, in dem wir uns einerseits auf die Suche nach Ego-dokumenten von Opfern der „Euthanasie“ machten und uns andererseits auch mit den Ursprüngen und Ausprägungen der „Euthanasie“ im Dritten Reich auseinandersetzten. Ein Teil der Recherche bestand darin, uns gemeinsam über die damaligen Geschehnisse zu informieren und sie gemeinsam zu besprechen.

Die anfangs noch eher abstrakte Auseinandersetzung mit den grausamen Geschehnissen der Nationalsozialisten führte bei einer Person aus unserer Gruppe zu einer sehr intensiven Reaktion. Auf Grund ihres eingeschränkten Zahlen- und Zeitverständnisses, fiel es ihr schwer historische und gegenwärtige Ereignisse zu verorten. Was

sind 80 Jahre? Inwiefern betrifft mich und meine Eltern das? Welche Auswirkungen hat das für mich jetzt, wenn meine Großeltern das miterlebten? Die Berichte über die Vernichtung sogenannter geistig behinderter Menschen lösten so bei ihr Emotionen aus, die eine für sie bedrohliche Gegenwartigkeit erzeugten.

Die Besuche von Gedenkstätten in Dortmund, Hadamar und Berlin führte die Gruppe aus der Abstraktheit heraus. Als für uns eindringlichste Erfahrung hat sich der Besuch des Tötungskellers in Hadamar erwiesen, wo Tausende von Menschen vergast wurden. An diesem Ort wurde die Abstraktheit der bisherigen Beschreibungen, Dokumentationen und Texte fassbar. Durch unsere leibliche Anwesenheit und die sehr plastische Erzählung der Museumspädagogin war die Bedrohung hier erstmals greifbar und damit einmal auf andere Weise gegenwärtig.

Zur Bearbeitung beider Erfahrungen, waren Strategien der Distanzierung erforderlich, z. B. durch Bewusstmachung der zeitlichen Ferne, dass wir heute in einer politisch und gesellschaftlich anderen Zeit leben. So rückte das Vergangene aus dem unmittelbaren Jetzt wieder in die Vergangenheit. Als Mittel, um die eigenen Erfahrungen an den Orten der Verbrechen und die damit einhergehende Bedrohung verarbeiten zu können, haben wir uns immer wieder gegenseitig von unseren persönlichen Erfahrungen berichtet. Die Idee war, dass durch die Wiederholung die Zusammenhänge gefestigt werden und damit auch eine emotionale Distanzierung

erreicht wird. Viele dieser Erzählungen haben wir als Audiodateien aufgenommen, um sie festzuhalten und ggf. auf sie für die Aufführung zurückgreifen zu können.

Der Grausamkeit nicht nur durch Distanzierung, sondern auch durch Poetik begegnen

Für die künstlerische Arbeit zeigte sich, dass gerade die Personen – mit oder ohne sogenannter geistiger Behinderung –, die sich von den Ereignissen der damaligen Zeit haben emotional vereinnahmen lassen, besonders poetische, intensive und berührende Texte ein-gesprochen haben. Diese haben jenseits der Inhalte eine eigene Kraft. Oft ist die Sprache metaphorisch, zum Teil hochgradig rhythmisiert oder die Erzählung spürbar plastisch. So entstandene Texte werden in der Aufführung als Audioeinspielungen sowie Textprojektionen eingebunden oder live auf der Bühne gesprochen. Auch bei einigen musikalischen Beiträgen erzeugte die emotionale Betroffenheit eine hohe Sensibilität für das gesamtmusikalische Geschehen.

Anders als rein kognitiv orientierte Geschichtsvermittlung hatten wir als Theaterkünstler_innen den großen Vorteil, dass unsere Emotionalität nicht allein ein Störfaktor ist, der eine abstrakte Aneignung von historischen Daten und Ereignissen erschwert. Sie ist vielmehr ein wichtiger Bestandteil, wenn wir über sie einen künstlerischen Umgang mit den Themen und Inhalten auf der Bühne suchen und dadurch indirekt einen Zugriff auf die abstrakten Aspekte erhalten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass ein

Zulassen von Emotionalität und ein wiederholtes Sich-Ihr-Aussetzen jene Abstraktheit und kontrollierte Distanziertheit unterstützt hat. Das geschieht über die Redundanz der Probenarbeit, aber auch weil im Prozess des Gestaltens einer Szene verschiedene Formen diskutiert und ausprobiert werden und es somit einen multiperspektivischen Zugang zum Thema gibt.

Am Ende haben wir ein Stück auf die Bühne gebracht, das auf die vorgestellte Bandbreite von Emotionalität, Poetik, Musikalität und errungener Abstraktheit aufbaut. Hierbei thematisieren wir nicht nur die „Euthanasie“ im Nationalsozialismus, sondern auch unsere Arbeitsweise und den kollektiven Prozess. Genau das ist der dramaturgische Kniff, der es uns ermöglicht, ein solch schwieriges und widerständiges Thema auf die Bühne bringen zu können. Denn die Thematisierung unserer Arbeitsweise bringt auch Humor und Leichtigkeit in das Stück. In der Begründung der Jury eines der uns zugesprochen vier Preisen des Favoriten Festivals steht:

„[...] Wir waren beeindruckt und berührt von ihrer Auseinandersetzung, die gleichermaßen Raum für ein gemeinsames Trauern und Gedenken lässt, und trotzdem sehr humorvoll immer wieder in das Hier und Jetzt des Gruppenprozesses und des gemeinsamen Musikmachens zurückfindet.“ (Presse-Information Favoriten Festivals)

Über den Autor

Dr. Christoph Rodatz ist Teil des Theaterkollektivs i can be your translator. Er studierte Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen und arbeitet aktuell als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bergischen Universität Wuppertal in den Studiengängen Mediendesign und Public Interest Design.

Literatur

Presse-Information Favoriten Festivals, 17. September 2018, S. 4, http://www.favoriten-festival.de/sites/default/files/download/180917_Festivalbilanz_und%20Juryentscheid%20of%C3%BCr%20GROUND%20SUPPORT.pdf (Zugriff: 9. Oktober 2018)

Link zu einer Dokumentation über das Theaterkollektiv: https://youtu.be/NyavjD9v_kg

Link zur Homepage: <http://www.icanbeyourtranslator.de>

Kolonialismus: wie, wo, was? Deutsche Kolonialgeschichte, da war doch was. Genau!

Ein Werkstatt-Bericht zum Online-Modul „Kolonialismus“ auf dem Bildungsportal „Lernen aus der Geschichte“

Von Sabrina Krümpelmann und
Birgit Marzinka

Die heutige Zeit ist geprägt von kolonialen Kontinuitäten, die nach wie vor aktuell sind. Um sie zu verstehen, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Geschichte. Im Rahmen des Globalen Lernens werden Lernprozesse in Gang gesetzt, die die Spuren bestehender Kolonialgeschichte aufdecken und verstehen. Die Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V. hat – gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) – ein Online-Modul entwickelt zur Thematisierung kolonialer Kontinuitäten und für ein tieferes Verständnis für globale Zusammenhänge. Dieser Werkstattbericht fügt sich somit in die Thematik der inklusiven Geschichts- und Erinnerungskulturen des vorliegenden Magazins ein.

In der Zeit zwischen dem 15. und 20. Jahrhunderts besetzten europäische Regierungen, König- und Kaiserreiche, Missionskirchen und Wirtschaftsunternehmen Gebiete und Regionen in den Amerikas, Afrika und Asien. Die europäische Kolonialpolitik führte zu Ausbeutung von Menschen, zu Versklavung, zur Landnahme im großen Stil und zu gesellschaftlichen, wirtschaftlichen sowie

politischen Veränderungen. Diese brachiale Machtpolitik hatte eine Neuordnung der Welt zur Folge, der viele Menschen unterworfen waren. Europäische Herrschende und Eliten konnten dadurch große Gewinne erzielen und einen Reichtum aufbauen, der bis heute währt. Das Online-Modul befasst sich in fünf Kapiteln mit dem Thema Kolonialismus und schwerpunktmäßig mit den ehemals kolonialisierten Gebieten des afrikanischen Kontinents zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft. Die fünf Unterkapitel sind für schulische, wie außerschulische Zwecke pädagogisch aufgearbeitet und anwendbar, ebenso wird Material für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt. Lehrende erhalten so die Möglichkeit ihr eigenes Geschichtsbewusstsein für globale postkoloniale Zusammenhänge weiter zu vertiefen. Im Material werden aktuelle Themen behandelt, durch verschiedene Quellen ein offener Zugang für das Thema geschaffen und dadurch ganz gezielt auf die Lernenden eingegangen. Das Einstiegskapitel führt in die Geschichte des globalen Kolonialismus ein. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit den inneren Strukturen des Kolonialismus im deutschen Kaiserreich des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Das darauffolgende Kapitel richtet den Blick nach außen auf den neu entstehenden gewaltvollen Strukturwandel in den ehemals kolonisierten Gebieten selbst. Explizit geht dieser Abschnitt dabei auf die Landenteignung, Wirtschaft und Handel sowie Missionierung ein, um das Ausmaß der kolonialen Strukturen erkennbar und somit verständlich zu machen, die

sich bis heute fortsetzen. Im vierten Kapitel werden zentral Formen des Widerstands und der Entrechtung thematisiert. Es wird gezeigt, dass die Erstabewohner_innen nicht mit der eigenen Ausbeutung einverstanden waren. Eurozentristische und kolonialrassistische Ideen des Zivilisierungsgedankens, der Exotisierung und dem Glauben an terra nullius werden einmal mehr deutlich und die Lernenden hierzu mit Hilfe des Online-Moduls sensibilisiert. Das fünfte Kapitel greift den Lerninhalt des ersten Kapitels nochmals auf und vertieft das bereits Erlernte, in dem es Punkte der aktuellen Erinnerungspolitik aufgreift. Dies umfasst das Sichtbarmachen kolonialer Spuren in der eigenen Umgebung, hier sind u.a. Straßenumbenennungen, Aufarbeitung musealer Bestände und die Rückgabe menschlicher Gebeine zu nennen. Zu beachten ist, dass sich Erinnerungspolitik immer in dem Bereich zwischen Wiederholung und Verschiebung hin- und herbewegt. Die Perspektive auf das Geschehene, auf soziale Zusammenhänge und gesellschaftliche Entwicklung legt die Form des eigenen Erinnerns fest. Hierbei stellt sich die Frage, wie Sprache und Bilder verwendet werden, damit keine Erneuerung von Abwertung und Diskriminierung geschieht. Eingeübte Denkweisen einer eurozentristisch-weißen Einstellung werden aufgedeckt und somit dekolonialisiert. Hierzu war es wichtig, dass eine bewusste Auswahl an Quellenmaterial verwendet wird, um gewohnte koloniale Lese- und Sehgewohnheiten zu vermeiden, wie sie bspw. durch Werbeplakate von Kolonialwaren immer wieder repetiert werden.

Es ist zu beachten, dass im Rahmen diskriminierungskritischer Bildungsarbeit eine andauernde Selbstkritik und Reflexion sowie eine nachhaltige Veränderung der Organisationsstrukturen besondere Herausforderungen für die Lehrkräfte darstellen und diese Herangehensweise ebenso an die Schüler_innen weitervermittelt werden soll. Dabei bildet die Sprache einen ganz wesentlichen Kern, um Rassismen im Alltag nicht zu wiederholen und es bedarf somit einer sensiblen Auseinandersetzung.

Methodisch-didaktische Umsetzung

Wenn Kolonialismus als Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven verstanden wird, „bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren“ verstanden wird, die „auf der Überzeugung ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruht.“ (Osterhammel 2006: 21). Dann ist zunächst einmal zu schauen, wie Kolonialrassismus und ökonomische Ausbeutung auch heute nach wie vor in unserer Umgebung zu finden sind.

Als Einstieg in die Thematik werden durch das Video von Matondo, einem Berliner Rapper, die Lebensrealitäten und Anliegen Schwarzer Menschen in Deutschland aufgezeigt. In einem weiteren Schritt wird von den Schüler_innen eine thematische Mind-Map erstellt, die sie mit einer Mind-Map aus dem Comic „Rein-Raus“, ein kolonialkritisches Projekt der Universität Kassel, vergleichen. Für das Einführungsmodul wird in

einer dritten Aufgabe, Hintergrundmaterial ausgehändigt, welches sich mit den Themen der Weltpolitik, Handel, Wirtschaft und Expansionspolitik befasst. Dadurch erlangen die Schüler_innen im Kontext des globalen Lernens, ein tiefergehendes Verständnis für das postkoloniale Erbe.

Im Kapitel „Kolonialismus im Kaiserreich“ wird ein Einblick in die ausführende Seite des kolonialen Gedankens gegeben. Im ausgehenden 19. Jahrhundert „erwarb“ das damalige Kaiserreich die ersten Gebiete unter teils dubiosen Umständen. Die Afrika-Konferenz (auch als Kongo- oder Berlin-Konferenz bezeichnet) von 1885 ist dabei der wichtige Ausgangspunkt, als europäische Mächte den afrikanischen Kontinent nach damaligen Gesichtspunkten für sich in Anspruch nahmen. Die Resultate aus der Konferenz fließen in die späteren Strukturen ein. Daher werden in einem zweiten Schritt in diesem Kapitel die kolonialen Strukturen im Rahmen von Wissenseinrichtungen, Bürokratie, Institutionen und Organisationen näher untersucht, um ein Gespür für das vielfältige Fundament des Kolonialismus im Kaiserreich zu erhalten. Dieses Modul beschäftigt sich explizit mit den geformten Strukturen durch die deutschen Kolonialschulen, dem Botanischen Garten, den wissenschaftlichen Einrichtungen für Sprache und „Rassenhygiene“, sowie den großen Handelshäusern. Hierdurch werden den Schüler_innen die Verzweigungen und die Tiefe des kolonialen Gedankens aufgezeigt und kritisch vermittelt anhand der Methode des Gallery Walks und neuen Medien, wie Podcasts.

In dem Kapitel „Strukturen des Kolonialismus außerhalb“ werden verschiedene Beispiele gewählt, um das Ausmaß der kolonialen Strukturen erkennbar und somit verständlich zu machen, die sich bis heute fortziehen. Diese sind in Beispielen der Missionierung sichtbar, genauso wie im Eisenbahnbau, der Landwirtschaft und Herausformung neuer Eliten. Koloniale Kontinuitäten sind bis heute sehr stark vor Ort zu sehen und setzen sich immer noch fort, dies wird auch durch das neokoloniale Landgrabbing erfahrbar. Aber nicht nur die geographische Neustrukturierung bildet in diesem Modul einen wichtigen Baustein, sondern auch der sensible Umgang mit den Strukturen von Kolonialrassismus für sich. Es wird hierbei wesentlich mit selbstgeschriebenen Texten und Bildern gearbeitet.

Bei „Widerstand und Entrechtung“ geht es um die Handlungsebene der Unterdrückten. Die Nachfahren der Opfergruppen des Genozids an Ovaherero und Nama haben 2017 Klage gegen die deutsche Bundesregierung eingereicht. Der Maji-Maji-Krieg war der größte Kolonialkrieg auf dem afrikanischen Kontinent, deren Ursache in den repressiven Zuständen und der Eliminierung der indigenen Wirtschaft lag. In Kamerun geben zahlreiche Petitionen der einstigen „Königshäuser“ der Duala Zeugnis des Widerstandes, genauso wie die Petitionen mehrerer Autoritäten aus Aneho in Togo. Diese und weitere Widerstandsformen werden in dem Kapitel mit Methoden des Brainstormings und eines Lernbuffets behandelt.

Im letzten Kapitel „Erinnerungspolitik heute“ reflektieren die Schüler_innen durch Wiederholung des Rap-Video von Matondo das nun erhaltene Wissen. Weiterhin setzen sie sich mit der postkolonialen Geschichte des Afrikanischen Viertels in Berlin auseinander, die durch eine virtuelle Karte vermittelt wird. Abschließend werden Ausschnitte der fünfteiligen „ReMIX. Africa in Translation“- Dokumentation von Nadja Ofuatey-Alazard & Nicolas Grange gezeigt. Die Erinnerungskultur ist für das kollektive Gedächtnis in den historischen Zusammenhängen dringend mit postkolonialen Ansätzen zu verstehen, um ein umfassendes Bild für die heutigen gesellschaftlichen Strukturen zu schaffen. Daher verweist dieses Kapitel im Sinne des Globalen Lernens auf den räumlichen Aspekt, nämlich wie wird heute in den ehemals kolonisierten Gebieten erinnert und wie in der Bundesrepublik selbst. So kann durch die globale Verflechtung der historische Zusammenhang besser verstanden und koloniale Kontinuitäten aufgezeigt werden. Durch die Behandlung der oben genannten Themen bietet das Online-Modul „Kolonialismus“ die Möglichkeit, sich aus unterschiedlichen Perspektiven die deutsche Kolonialgeschichte zu betrachten und diese mit Schüler_innen sowie Lerngruppen zu bearbeiten.

Vielen Dank nochmals für die freundliche Bereitstellung der Mind-Map von Hendrik Dorgathen aus dem Rein-Raus Comic, einer Zusammenarbeit der Universität Kassel und auch ein Dankeschön an Berlin Postkolonial und dem Museum Treptow-Köpenick für

die Bereitstellung von Materialien der Ausstellung „zurückgeschaut - Erste Deutsche Kolonialausstellung 1896, Treptower Park“.

Literatur/Materialien

Osterhammel, Jürgen (2006): Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen, 5. Auflage, C.H. Beck München. S. 21.

Hintergrundtext Rapper Matondo, <https://afrikaforum.wordpress.com/2018/01/27/der-berliner-rapper-matondo-hat-einen-neuen-track-veroeffentlicht-spuren-der-kolonialzeit-der-song-handelt-vom-kolonial-rassismus-in-seiner-heimatstadt-berlin-der-bis-in-die-gegenwart-reicht-und/> (Stand: 01.10.2018).

Kartenmaterial:

Mind-Map aus dem Rein-Raus Comic: Hendrik Dorgathen, <http://www.dorgathen.org/main.htm>.

Karten des Afrikanischen Viertels in Berlin, <http://www.3plusx.de/leo-site>.

Ausstellung:

„zurückgeschaut - Erste Deutsche Kolonialausstellung 1896, Treptower Park“, <http://zurueckgeschaut.de>.

Videos:

Matondo – Spuren der Kolonialzeit, <https://www.youtube.com/watch?v=6vzn8Q55iBE>.

ReMIX – Africa in Translation, <http://www.bpb.de/mediathek/254148/remix-africa-in-translation-intro>.

Über die Autorinnen

Sabrina Krümpelmann, Historikerin (M.A.) in Berlin, Kapstadt und Mannheim mit Schwerpunkten in Kolonialgeschichte und Geschlechterstudien. Langjährig selbstständig tätig im Bereich Event- und Kulturmanagement und als freie Mitarbeiterin im internationalen Stiftungs- und Bildungswesen, vorwiegend im Südlichen Afrika.

Birgit Marzinka leitet seit September 2018 das Projekt Lernort „Ehem. Polizeifängnis Keibelstraße“ bei der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V. Ihre Schwerpunkte liegen im historischen Lernen u.a. mit digitalen Medien.

„Der Diasporakomplex“

Von Lucas Frings

Die im August 2018 erschienene Studie von Lale Yildirim befasst sich mit dem Geschichtsbewusstsein von Schüler_innen der dritten Generation mit türkeibezogenem Migrationshintergrund. Die Autorin fragt dabei insbesondere nach dem Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein und Integration in Deutschland.

Um das Geschichtsbewusstsein von in Deutschland lebenden Jugendlichen mit türkischer Familiengeschichte besser analysieren zu können, wirft die Untersuchung eingangs einen Blick auf Geschichtsunterricht in der Türkei. Die hier aufgeworfene Frage, ob das Masternarrativ der Staatsgründung 1923 als Siegermythos über das kommunikative Gedächtnis auch in Deutschland lebenden Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund präsent ist, beantwortet sie im Zuge ihrer Untersuchung bejahend. Der empirischen Studie ist, neben einem Überblick über den Forschungsstand, eine theoretische Annäherung an Staatsbürgerschafts-, Integrations- und Identitätskonzepte vorangestellt. Insbesondere die Integrationsmodelle von Hartmut Esser bearbeitet und nutzt die Autorin, weist jedoch auch auf deren Lücken und Schwächen hin, etwa die Nichtbeachtung von „(s)eitens der Einwanderungsgesellschaft aufgerichtete(n) Barrieren für die Integration“ (S.55). Äußerst umsichtig verhandelt Yildirim streitbare Begriffe der Migrationsforschung und Sozialwissenschaften, die teils durch

wissenschaftliche Ausführungen der letzten Jahrzehnte, teils durch aktuelle politische Debatten, problematisch aufgeladen sind.

Am Beispiel der fiktiven Schülerin Elif, die eingangs in einem Beispiel von ihrer Geschichtslehrerin gedrängt wird, auf einer Landkarte zu zeigen, wo sie *wirklich* herkomme, veranschaulicht Yildirim häufig anzutreffende Integrations- und Bildungsbiographien und gibt einen Einblick in die Gefühlswelt einer Jugendlichen auf der Suche nach gesellschaftlicher Anerkennung. Dieser Einblick basiert auf den von Yildirim geführten Interviews und Erkenntnissen aus Studien zu Integration von Menschen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund. In der Figur von Elif, die – anders als ihre Lehrerin es hören möchte – ihre Herkunft in Köln verortet, bündeln sich diese Untersuchungen, werden auf diese Weise anschaulich und der sich wiederholende Ausschluss aus Kollektiven verschiedener Art wird greifbar.

In ihren Überlegungen zu Identität und Geschichtsbewusstsein kreiert Yildirim den Begriff des *doppelt semi-historischen Bewusstseins*. Darunter versteht sie den Bezug auf das Geschichtsbewusstsein von zwei Kollektiven, welche dem Individuum jedoch mit Fremdzuweisungen begegnen und die volle Zugehörigkeit und Zugang zum Geschichtsbewusstsein verweigern. (Vgl. S. 72ff.) Die Verortung des individuellen Geschichtsbewusstseins würde durch diesen Weder-Noch-Zustand erschwert und könne im schlimmsten Fall zu einer Identitätskrise führen.

Identitätsangebote (möglicherweise radikaler Gruppen) mit absoluten Wahrheiten gewannen so, insbesondere für Jugendliche, an Attraktivität.

Sowohl mit Fragebögen, Gruppendiskussionen und schriftlichen und mündlichen Einzelbefragungen hat Yildirim bei über 200 Zehntklässler_innen die Variablen Geschichtsbewusstsein, Integration und historische Identitätskonstruktion erhoben. Dabei hat sie sowohl Jugendliche mit türkeibezogenem oder anderem Migrationshintergrund, als auch sogenannte autochthone Jugendliche befragt. Wenn auch nicht repräsentativ, sind bereits Antworten aus den Fragebögen spannend. So geben beinahe deutlich mehr Befragte mit Migrationshintergrund (fast 70%) als ohne Migrationshintergrund (ca. 50%) an, Interesse an Geschichte zu haben. Yildirim vermutet dahinter ein gesteigertes Interesse an „historischer Orientierung und Handlungsleitung“ (S. 149).

Wie sich aus Gruppeninterviews und kurzen Verschriftlichungen zur historischen Relevanz bestimmter Ereignisse (u.a. Französische Revolution, Nationalsozialismus, Mauerfall, Staatsgründung der Türkei) ergibt, empfinden Jugendliche ohne Migrationshintergrund die türkische Geschichte nicht als relevant für die deutsche Gesellschaft. Teilweise versuchen sie vielmehr ihre Mitschüler_innen von der Bedeutung der deutschen Geschichte als Referenzrahmen zu überzeugen. Darin zeigt sich, dass Integration hier nicht über eine wechselseitige Perspektiverweiterung zu

verlaufen scheint, sondern als eine Anpassung an das Zielland verstanden wird.

In den Einzelinterviews mit 15 Proband_innen zeigt sich mehrfach das *doppelt semi-historische Bewusstsein*, etwa in Deutschland als türkisch wahrgenommen zu werden und im Türkeiurlaub als Almançı. Die Eigenperspektive, „einer türkischen *Diaspora* in Deutschland anzugehören, bietet eine lebensweltliche Alternative zur Identifikation mit der als ausschließlich *deutsch* wahrgenommenen Mehrheitsgesellschaft“ (S. 220). Dies drückt sich auch darin aus, dass die Befragten sich mit türkeibezogenem Migrationshintergrund sich nicht als „Deutsche_r“ bezeichnen sondern wahlweise als „Ausländer_in“, „Migrant_in“ oder „mit Migrationshintergrund“.

Aufschlussreich ist die Erkenntnis, dass in Familien mit türkeibezogenem Migrationshintergrund Diskussionen über historische Themen Alltag scheinen und so eine lebensweltliche Relevanz besitzen und bei Jugendlichen großes Interesse hervorrufen. Der Geschichtsunterricht, der Diasporageschichten und Narrative anderer Länder weitestgehend ausblendet, kann das Bedürfnis nach historischer Orientierung und Unterstützung bei der Herausbildung einer Identität nicht erfüllen und bietet so weniger lebensweltliche Relevanz. (Vgl. S. 222ff.)

Yildirim orientiert sich bei der Auswertung ihrer Erhebung unter anderem an Idealtypen der historischen Sinnbildung, also der Art und Weise wie historisch gedacht wird. Entlang dieser Idealtypen

untersucht sie welche historische Identität die Jugendlichen in Deutschland herausbilden und erstellt vier Identitätstypen.

Neben der „(Deutsche*r) Türk*in“, der „Interkulturelle Almançı“ stehen die Typen der „bewussten Paria“ und der „transkulturellen Paria“. In diesen Typen drücken sich u.a. sehr unterschiedliche Grade von Geschichtsbewusstsein, Geschichtsinteresse, Geschichtsnutzen und Identitätskonstruktionen aus. So verfügt etwa eine „Interkulturelle Almançı“ über ein relativ großes Faktenwissen, das sie nutzt um Veränderungen einen Sinn zu verleihen und eigenes Handeln abzuleiten. Auch sucht sie im Historischen ihr Zugehörigkeitsgefühl, etwa in der Diasporageschichte ihrer Familie. Im Vergleich dazu sucht der überspitzte Typus der „bewussten Paria“, ebenfalls mit einem großen Geschichtsinteresse, nach Gegenerzählungen um sich einem gefühlten Assimilationsdruck zu entziehen.

Die Typenbeschreibung belegt Yildirim durchgehend mit Beispielzitate aus ihrer Untersuchung. Dadurch gelingt auch eine Veranschaulichung anspruchsvoller wissenschaftlicher Modelle anhand von O-Tönen.

Ausgehend stellt die Autorin, neben Hinweisen auf Felder mit weiterem Forschungsbedarf, sieben Thesen und weitere „streitbare Thesen“ auf, die zum Teil auch als Forderungen verstanden werden können. So weist sie etwa auf den Unterschied zwischen struktureller Assimilation und emotionaler Integration hin, letztere sei nicht bei der thematisierten Zielgruppe nicht erfüllt.

Weiter fordert Yildirim eine wechselseitige Integration, die „Wir/Ihr“-Dichotomien überwindet und eine Berücksichtigung der Migrationshintergrundzuschreibung in intersektionalen Konzepten der Geschichtsdidaktik.

Eine große Stärke von Yildirims Untersuchung ist die große Anzahl von Proband_innen und der spezielle Zuschnitt auf Jugendliche mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. Die Untersuchung ist zwar so auf eine relativ kleine Gruppe beschränkt, die Aussagekraft über diese gleichermaßen relevante Gruppe erhöht sich dadurch allerdings deutlich. Während in ähnlichen Studien teilweise die Gefahr besteht, die Erfahrungen von Jugendlichen mit Familienhintergrund in der Türkei und mehreren arabischen Ländern und somit auch unterschiedlichen Migrationsgenerationen zu vereinheitlichen, sind die hier vorliegenden Erkenntnisse pointierter.

Die ausführliche Beschäftigung mit vorliegenden Konzepten und Verständnissen von Integration und Gesellschaft im zweiten Kapitel liefert mit einem kritischen Blick wertvolle Hinweise für Erweiterungen in der Sozialwissenschaft. „Der Diasporakomplex“ ist somit eine Bereicherung für die Geschichtsdidaktik und bietet Erkenntnisse, die pauschalisierenden Behauptungen über das Geschichtsbewusstsein- und Interesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fundiert entgegentreten können.

Es wäre wünschenswert in Zukunft ähnlich

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachbuch

differenzierte Erkenntnisse über das Geschichtsbewusstsein weiterer Zielgruppen zu erhalten.

Literatur

Yildirim, Lale (2018): Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. transcript Verlag, Bielefeld. 39,99€

„Inklusive Geschichtsdidaktik“

Von Tanja Kleeh

Mit ihrer Publikation „Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte“ legt Barbara Völkel ein umfassendes Werk vor. In der Arbeit aus dem Jahr 2017 werden neue Zugangswege für die Geschichtsdidaktik gesucht und entwickelt.

Zu Beginn stellt Völkel fest, dass derzeit ein strukturelles Defizit in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung vorliegt, „das einen inklusiven, historisch-kulturelle wie auch geistig-kommunikative Andersheit einschließenden Geschichtsunterricht derzeit nicht erlaubt“ (S.7). So sind Völkel zufolge Zuwander_innen und Menschen mit Beeinträchtigungen von historischer Bildung in großen Teilen ausgeschlossen. Warum dies so ist und wie dem entgegengewirkt werden kann, sind die beiden Leitfragen des Buches.

Bevor sie diesen Fragen genauer nachgeht, fragt Völkel nach Sinn und Zweck des Geschichtsunterrichts heute. Die grundlegende Aufgabe sieht sie darin, Schüler_innen zu unterstützen, Historizität aktiv in das eigene Lebenskonzept zu integrieren (S.11). Daher soll der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass Schüler_innen geschichtskulturelle Orientierungsangebote erkennen und in ihre Lebenswelt integrieren können. (S.13). Da die Lebenswelten der Schüler_innen in einer pluralen Gesellschaft unterschiedliche historische Hintergründe mit sich bringen, ergibt sich oft ein hierarchisches Verhältnis der historischen Identitäten (S.38). So

besteht im Geschichtsunterricht die Gefahr, diesen nur auf eine kleine, elitäre Gruppe auszulegen und weitere, kleinere Gruppen auszuschließen. Hierzu gehören laut Völkel Zuwander_innen und Menschen mit Förderbedarf. Es bestehen für diese beiden marginalisierten Gruppen im historischen Lernen die gleichen strukturellen Defizite: „Während Zuwanderer auf dem Gebiet der Nation keine Möglichkeit haben, ihre historische Identität in der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte zu entwickeln, [...], erhalten Menschen mit (K)omplexen Behinderungen überhaupt keinen Zugang zum historischen Denken, da ihnen die als grundlegend erachteten Fähigkeiten aufgrund normativer Hürden nicht analog zur Verfügung stehen“ (S.56). Eine inklusive Geschichtsdidaktik könnte den Zugang erleichtern bzw. überhaupt erst herstellen.

Barbara Völkel wählt den Zugang über die Disability Studies: „Die Bezugnahme auf den Leib, [...], erlaubt, so hier der Gedankengang, eine geschichtsdidaktische Theoriebildung vom Menschen (und nicht von der Geschichte) her, in der Geschichte dann aber doch wieder eine zentrale Rolle spielt“ (S.8). Konkret heißt das, dass die (historischen) Erfahrungen des Menschen in einem bestimmten Raum berücksichtigt werden.

Doch was steckt hinter diesem Konzept des Leibs? Auch hier sind laut Völkel die Antworten in den Disability Studies zu finden. Dort wird sich auf die Phänomenologie berufen. Nach dieser Denkweise findet sich unsere Vernunft nicht im Kopf, sondern im Leib (S.69). Der Leib dient als

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachdidaktik

„Erkenntnisinstrument“. Um diesen Gedanken weiterverfolgen zu können, führt Völkel die Bewegung im Raum an (S.76).

Spätestens an dieser Stelle wird klar, dass das Buch auf einer zutiefst theoretischen Ebene funktioniert. Es wird viel über Phänomenologie, Raum, Zeit und Leib gesprochen. Auch wenn die Konzepte und ihre Ursprünge bei den jeweiligen Denker_innen (z.B. Descartes, Bourdieu, Foucault, Simmel) dargelegt werden, erfordert die Auseinandersetzung damit ein gewisses Maß an Vorwissen in den Bereichen Philosophie und Soziologie. Wer dieses nicht besitzt, kann leicht in Verwirrung geraten, was die weitere Auseinandersetzung mit dem Buch erschwert. Leider gelingt es Barbara Völkel auch nicht, ihren geschichtsdidaktischen Bildungsbegriff, welcher den Leib in den Mittelpunkt stellt, so zu umreißen, das gut mit ihm gearbeitet werden kann. Ihr Bildungsbegriff umfasst 13 Zuschreibungen (S.152f). Ob es sich bei allen Zuschreibungen um notwendige Bedingungen handelt oder auch hinreichende Beschreibungen vorliegen, geht aus der Darstellung im Buch nicht hervor. Dies ist schade, könnte doch ein – oder dieser – neu formulierter Bildungsbegriff, wie Völkel selbst schreibt, einen inklusiven Zugang zu Menschen mit komplexen Behinderungen aufstellen (S.154). Für die konkrete Umsetzung eines inklusiven Geschichtsunterrichts schlägt Völkel eine grundlegende Erlebnisorientierung vor (S.168f). Diese Forderung wirkt nahezu radikal, bricht sie doch mit der Vorstellung, Geschichte und Geschichtsunterricht basiere vor allem auf

dem Erlernen des Vergangenen.

Fazit

Das Buch von Barbara Völkel ist, trotz seines hohen Theorieanteils, eine gute Lektüre für Lehrer_innen, die sich mit dem Thema Inklusion im (Geschichts-) Unterricht auseinandersetzen möchten. Dabei werden neue Wege gegangen und unkonventionelle Methoden eingebracht. Der Blick auf das eigentliche Thema, die Geschichtsdidaktik, scheint an manchen Stellen aus dem Fokus zu verschwinden. Es findet sich jedoch dann nach ein paar Seiten wieder und die vorherigen Ausführungen werden klar.

„Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte.“ ist im Wochenschauverlag erschienen und dort für 26,90€ (21,90€ als PDF) erhältlich.

„Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“

Von Tanja Kleeh

Der von Peter Massing und Mirko Niehoff herausgegebene Sammelband „Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – Politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte“ ist in drei Themenfelder aufgeteilt. Jedem Teil werden drei bis vier Beiträge gewidmet. Der erste Teil des 2014 erschienen Buches beschäftigt sich mit sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf Migration. Die Beiträge in Teil Zwei werfen einen Blick auf das Verhältnis von Migration, politischer Bildung und Schule. Im dritten Teil werden praktische Erfahrungen aufbereitet.

Massing und Niehoff fordern in ihren einflussreichen Beitrag „Den Blickwinkel ändern – Migration ändern – Migration als Bedingungsfeld der politischen Bildung“ einen Perspektivwechsel für die politische Bildung, insbesondere was den Politikunterricht angeht. Hierfür müsse sich von der Erklärungs- und Analysekatgorie „Kultur“ verabschiedet werden (S.10). Als Vorschlag nennen sie etwa den Begriff des Deutungsmuster oder des Milieus. Auf diesem Weg könne „ein anderer Blick auf und ein anderes Verständnis von Menschen mit Migrationshintergrund ermöglicht werden“ (S.10). Die Analyse der Autoren basiert in Teilen auf der Sinus-Migranten-Milieu-Studie aus dem Jahr 2008 (Graphiken S.11 & 14). Die Befunde dieser werden dargestellt und entsprechend analysiert.

Dieser höchst wissenschaftliche Ansatz kann auf den ersten Blick abschreckend wirken. Er birgt jedoch viel Potential, um sich mit der Kritik der Autoren an bestehenden Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen und ihre Gedankengänge nachzuverfolgen. Durch die beigefügten Graphiken ist es zudem möglich, eigene Überlegungen anzustellen und eventuell selbst Ansatzpunkte für sozialwissenschaftliche Neubetrachtungen zu finden. Hierfür muss natürlich vertiefend mit der Untersuchung gearbeitet werden.

Teil Eins

Konsequenterweise ist dann der erste Teil des Buches auch der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Migration gewidmet. Vier Autor_innen geben politikwissenschaftliche und soziologische Einblicke in die Thematik. So fragt Peter Massing in seinem Aufsatz danach, was politische Integration heißt und welche Unterschiede in den Dimensionen politischer Integration zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sich feststellen lassen (S.25). Dabei liegt die Stärke vor allem in der sorgfältigen, detailreichen Ausarbeitung der Begrifflichkeiten. Massings Untersuchung der politischen Handlungsbereitschaft wird zudem auf Makro- und Mikroebene untersucht (S.34), was der Arbeit zusätzliche Substanz verleiht.

Wie sich diese politische Handlungsbereitschaft bezüglich der Demokratie auswirkt untersucht Ursula Birsl. Sie fragt in ihrem Aufsatz „Demokratie in der Mehrheitsgesellschaft“ danach, wie sich die Migrations-

gesellschaft zusammensetzt (S.48f). Dies ist insofern von Bedeutung, kann doch anhand der Zusammensetzung auch geklärt werden, wer welche demokratischen Bürgerrechte, d.h. Rechte zur politischen Teilhabe, besitzt. Diese tragen, so Birsl, „eine informelle Dimension, die gleichsam über die politische Partizipation in der politischen Kultur wirksam wird“ (S.52): Bisher wurde dieser Faktor von der Forschung weitgehend ausgeklammert. Die existierenden Untersuchungen weisen methodische Probleme auf. Die Herausarbeitung dieser sowie die Kritik an der bestehenden Forschung ist die große Stärke des Aufsatzes.

Über „Migration als Forschungsthema in der Soziologie“ schreibt Katrin Späte. Sie erarbeitet einen Überblick über den momentanen Forschungsstand in der BRD und fasst aktuelle Debatten, wie um den methodologischen Nationalismus (S.67f) und die Transnationalisierung sozialer Räume (S.71f), zusammen. Wie diese Forschung und der Migrationsdiskurs in Deutschland wahrgenommen werden, damit befasst sich Verena Krobisch. Besonders der Umgang der Öffentlichkeit bzw. der Medien mit dem Thema beschäftigt sie. Als aktuelle Beispiele führt sie den Islamdiskurs (S.89f) und die Diskussion um Fachkräfte (S.93f) an. Gerade das Thema Islam ist in der Öffentlichkeit, oftmals im Zusammenhang mit Migration, ein Dauerthema. Krobisch zeichnet die Debatte über wissenschaftliche Debatten bis hin zu politischen Debatten nach. Sie kommt dabei zu dem Schluss, dass pauschalisierende Fremdzuschreibungen

Integrationserfolge außer Acht lassen. Vorurteile und Ängste würden gerade durch populistische Debatten auf der Gefühlsebene in den Diskurs eingebunden (S.93). Ziel müsse es sein, eine ausgewogene Debatte auf sachlicher Ebene zu führen.

Teil Zwei

Das Thema Islam findet ebenfalls Aufmerksamkeit bei Sabine Achour. Ihr Aufsatz „Politische Integration und der Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie in der politischen Bildung“ (S.138f) findet sich im zweiten Kapitel des Sammelbandes. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Zusammenspiel von Migration, Schule und politischer Bildung.

Achour setzt sich mit der Frage auseinander, wie und warum der Islam als unvereinbar mit der Demokratie wahrgenommen wird. Auch bietet sie Erklärungsansätze, warum innerhalb westlicher Migrationsgesellschaften so genannte islamische Defensivkulturkonzepte entstehen, die nicht demokratisch sind (S.140). Diese könnten nach Meinung von Achour ebenso wie Demokratie sowohl auf muslimischer als auch auf nicht-muslimischer Seite dekonstruieren lassen. Um dies zu ermöglichen, fordert die Autorin von der politischen Bildung die Auseinandersetzung mit religiösen Deutungsangeboten. Ebenso müsste entsprechendes Wissen in der Lehrer_innenausbildung vermittelt werden. Ein ebenso interessantes wie eigentlich simples Konzept entwickelt Achour für die politische Integration, welche sie durch politische Bildung erreichen will:

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Basierend auf dieser Denkweise schlägt sie auch islamintegrative Konzepte vor, um problematischen Islamkonzepten sowie problematischen Verständnis von Demokratie vorbeugen zu können (S.150).

Teil Drei

Unter der Überschrift „Perspektiven aus der Schule“ werden drei Beispiele aus der praktischen Arbeit präsentiert. Sie regen zur Reflexion an. Besonders eindrücklich sind die persönlichen Erfahrungen von Emine Melan, die über ihre Arbeit berichtet. Melan ist Lehrerin und hat einen türkischen Migrationshintergrund (S.199). Sie berichtet von überwiegend positiven Erfahrungen mit SchülerInnen, KollegInnen und den Eltern. Für die Eltern führt sie auch ein Negativbeispiel auf (S.202). Allgemein fordert Melan, „die Befähigung zur interkulturellen Kompetenz“ (S.199) in die Ausbildung von Lehrer_innen aufzunehmen. Auch ein Migrationshintergrund bedeutet für sich noch nicht das Vorhandensein dieser Kompetenz. Es sei außerdem ein deutlicher Fortbildungsbedarf für den professionellen Umgang mit Lerngruppen mit Migrationshintergrund spürbar (S.203).

Wie positiv sich solche Fortbildungen und Praxisprojekte für Schüler_innen und Lehrkräfte auswirken kann, kann bei Heiner Meiser nachgelesen werden (S.193f). Ebenso wie Dieter Hofmann berichtet er von der Arbeit an einer Schule in Berlin Kreuzberg. Beide berichten von sozialen Benachteiligungen, Sprachbarrieren und der Auseinandersetzung mit einem „unklaren“

Empfehlung Fachdidaktik

Weltbild (S.196). Es wird deutlich, dass durch Schüler_innen mit Migrationshintergrund gerade die Lehrkräfte im Bereich Gesellschaftswissenschaften besonders gefordert werden. Beide Autoren betonen, dass die Zusammenarbeit mit außerschulischen Initiativen und Organisationen hierbei von großem Wert sei, beispielsweise wenn es um religiöse Themen oder etwa den Nahostkonflikt gehe.

Fazit

Mit dem Buch „Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“ ist den Herausgebern ein kompaktes Buch gelungen, das unterschiedliche Ansatzpunkte bietet, dabei jedoch nie den Fokus verliert. Insbesondere die Praxisberichte, die Lösungsansätze unterschiedlicher Art aufzeigen, vervollständigen das Buch zu einem umfangreichen Nachschlagewerk.

Allen Beiträgen ist eine reichhaltige Literaturliste angefügt, welche die weiterführende Literatur problemlos möglich macht. Insbesondere für die Zielgruppe der (Politik-) Lehrer_innen ist der Sammelband ein guter Weg, sich auf leicht verständlichem Weg auf theoretischen Weg mit der Thematik Migrationsgesellschaft und politischer Bildung auseinanderzusetzen, ohne dass der Anschluss an die Praxis verloren geht.

Der Sammelband ist im Wochenschau Verlag erschienen und ist dort für 19,80€ erhältlich.

„Der Nationalsozialismus. Gemeinsam lernen in leicht verständlicher Sprache“ Bausteine für eine inklusive historisch-politische Bildung

Von Johanna Blender

Mit den Lernmaterialien »Der Nationalsozialismus. Gemeinsam lernen in leicht verständlicher Sprache. Bausteine für eine inklusive historisch-politische Bildung«, 2016 vom Caritas-Pirckheimer-Haus in Nürnberg herausgegeben, haben Dr. Doris Katheder, Kulturhistorikerin und Medienpädagogin, und Petra Schachner, Sozialarbeiterin und ehemalige Ressortleiterin an der Akademie CPH, ein Seminarkonzept geschaffen, das Initiator_innen der historisch-politischen Bildungsarbeit eine Grundlage für eine inklusive Vermittlung des Nationalsozialismus geben soll.

Einleitend legen die Autor_innen nachvollziehbar dar, warum inklusive Bildungskonzepte zur NS-Zeit dringend erforderlich sind: Der Nationalsozialismus und die Fragen, die aus dieser Zeit für die Gegenwart entstehen, sind nach wie vor konstitutiv für das Demokratieverständnis der deutschen Gesellschaft und somit für alle Menschen bedeutsam. Hinzu kommt, dass Menschen mit Behinderungen sowohl zu Verfolgten des Nationalsozialismus gehörten als auch in der Gegenwart zunehmend Diskriminierung und menschenfeindlichen Angriffen ausgesetzt sind und somit eine Notwendigkeit besteht, historische Kontinuitäten und Hintergründe einordnen

Empfehlung Unterrichtsmaterial

und gegenwärtigen Ängsten angemessen begegnen zu können.

Jedoch gebe es wenig Bildungsangebote zur Zeit des Nationalsozialismus, die sprachlich und methodisch inklusiv seien, was effektiv zu einer Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen aus der Teilhabe an Bildungs- und politischen Prozessen führe. Dieser Problematik entgegenzuwirken, sei Hauptaufgabe der inklusiven Geschichtsdidaktik. Inklusive Geschichtsdidaktik wird dabei als eine Didaktik verstanden, die so wenig sprachliche und inhaltliche Barrieren beinhaltet, dass sie die Bedürfnisse möglichst vieler Zielgruppen berücksichtigt. Gleichzeitig jedoch soll inklusive Bildung zielgruppenorientiert arbeiten, was eine Schwierigkeit darstelle.

Weitere Herausforderungen ergeben sich, so Katheder und Schachner, aus allgemeinen Problemen hinsichtlich der Geschichtsdidaktik zum Nationalsozialismus, darunter der zukünftig rein medial möglichen Vermittlung anstelle persönlicher Begegnungen sowie dem Umstand, dass sich eine Geschichtsdidaktik zum Nationalsozialismus nicht mehr auf biografische Bezüge der Lernenden verlassen könne, um Empathie für die Betroffenen und somit ein Interesse für das Thema zu erzeugen. Um Menschen dafür zu interessieren, sich über den Nationalsozialismus zu bilden, sei es jedoch essenziell, Empathie in ihnen zu erzeugen – und die Bereitschaft, mit Betroffenen in einen Dialog zu treten. Hierfür brauche es ein Bildungskonzept, das die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität als eine

Lernen aus der ■ Geschichte

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Geschichte betrachtet.

Die Autor_innen betonen, dass es wichtig sei, die Zeit des Nationalsozialismus in der Vermittlung nicht auf ihren pädagogischen Wert zu reduzieren, sondern einen reflektierten Umgang mit der Geschichte und ihren daraus resultierenden, (all-)gegenwärtigen gesellschaftlichen Werten sowie politischen Konsequenzen zu vermitteln. Die heutigen Nachwirkungen des Nationalsozialismus zu erkennen, sei ein zentrales Ziel der historischen Bildung.

Die vorgestellten Lernmaterialien bestehen aus einem Seminkonzept, das laut den Autor_innen „inhaltlich niedrigschwelliger“ ausgerichtet ist als „reguläre“ Bildungskonzepte und in verständlicher Sprache mit anschaulichen Methoden einen thematischen und emotionalen Zugang zur Zeit des Nationalsozialismus schaffen soll.

Im ersten Schritt soll durch die Bezugnahme auf die Biografien der Teilnehmenden ein historisches Verständnis gefördert werden. Dabei wird der Nationalsozialismus einerseits zeitlich – unter Bezugnahme auf andere historische Ereignisse, die für die Teilnehmenden interessant sein können, wie z.B. die Erfindung des Smartphones – und andererseits in die Lebenszeit der Teilnehmenden bzw. ihrer Familien eingeordnet. Dies geschieht anschaulich durch das Aufstellen von bebilderten Stellkarten auf einem Zeitstrahl.

Weitergehend wird „Das Leben in der ›Nazi-Zeit‹“ genauer beleuchtet: Durch die

Abgrenzung des „Früher“ von dem „Heute“ erarbeiten die Teilnehmenden mit Hilfe von Stellkarten Unterschiede zwischen der NS-Zeit und der Gegenwart. Auch hier wird durch die Frage, inwiefern diese Unterschiede für die Teilnehmenden erlebbar seien, die Lebenswelt der Beteiligten in Betracht gezogen.

Ein nächster Schritt soll ein Verständnis von der Gesellschaft im Nationalsozialismus, darunter besonders „Die Mehrheit und die Minderheiten“, erzeugen. Hierbei soll auch der Frage nachgegangen werden, weshalb Menschen die Ideologie der Nazis unterstützten oder sich ihr nicht widersetzen, obwohl sie sie ablehnten. Der nächste Baustein vermittelt ein Verständnis der Inhalte der Nürnberger Gesetze, indem zunächst auf die gegenwärtige Bedeutung von Gesetzen eingegangen und weitergehend betrachtet wird, wie sich die Nürnberger Gesetze auf die Lebensrealität der betroffenen Menschen auswirkten.

Anschließend soll eine in leichter Sprache verfasste Power-Point-Präsentation die Teilnehmenden über die Mordmaschinerie der Nationalsozialisten aufklären. Nicht der Niedergang des Nationalsozialismus, sondern die Nürnberger Prozesse bilden die nächste thematische Einheit des Seminars: Ziel des Bausteins ist es, den Teilnehmenden zu zeigen, weshalb die nationalsozialistischen Verbrechen juristisch verfolgt wurden und immer noch werden (sollten). Abschließend erarbeiten die Teilnehmenden in der Einheit „Unsere Rechte heute – die Menschenrechte und das Grundgesetz“

Lernen aus der ■ Geschichte

gemeinsam, welche Werte für das gesellschaftliche Zusammenleben heute gesetzlich verankert sind. Dabei soll ein Kennenlernen der deutschen sowie internationalen Gesetzgebung eine inhaltliche Verbindung von den zuvor erarbeiteten historischen Hintergründen zur politischen Gegenwart herstellen.

Katheder und Schachner haben ein Konzept entworfen, das, wie sie betonen, als Anregung verstanden werden muss, jedoch bereits eine wichtige Grundlage für die inklusive historisch-politische Bildungsarbeit in einer konkreten Thematik schafft. Dem Anspruch, eine Anregung zu schaffen, werden die Autor_innen nämlich mehr als gerecht: die inhaltlichen Elemente der Seminarbausteine vermitteln nicht nur ein Grundlagenwissen zum Nationalsozialismus und setzen dabei wichtige Schwerpunkte auf gesellschaftlich relevante Fragen, sondern lassen sich auch gut zielgruppenorientiert verändern und erweitern. (In der Grundstruktur müssen die einzelnen Bausteine jedoch beibehalten werden.)

Die Autor_innen legen detailliert dar, wie die Inbezugnahme persönlicher Lebensgeschichten der Teilnehmenden ein Verständnis historischer Dimensionen herstellen kann. Dass Menschen mit Behinderungen an der Entwicklung und Auswahl der dargelegten Lernmaterialien in entscheidender Weise beteiligt waren, ist ein weiterer essenzieller Pluspunkt der Veröffentlichung. Zudem wird deutlich, dass die Autor_innen in ihrer Arbeit den aktuellen Forschungsstand zur Geschichte des Nationalsozialismus als

Empfehlung Unterrichtsmaterial

auch politische Debatten berücksichtigen und sprachlich sensibilisiert arbeiten – so werden z.B. Obdachlose als Opfergruppe des Nationalsozialismus genannt, weitergehend nehmen die Autor_innen grundlegend Bezug auf rassistische Ideologien und nehmen konsequent Abstand von historisch diskriminierenden Bezeichnungen. Die vorausgesetzten Materialien sind leicht zu beschaffen bzw. können einfach heruntergeladen werden und bilden somit eine anschauliche, für die anleitende Person gut zugängliche Grundlage für das Konzept.

Ganz ohne historisches Vorwissen kommt das Konzept leider nicht aus. An manchen Stellen setzen die inhaltlichen Elemente zur weiteren Durchführung des Seminars (so z.B. bezüglich der im Nationalsozialismus verfolgten Minderheiten) ein Grundlagenwissen voraus, das die anleitende Person gegebenenfalls selbst schaffen muss. Dabei ist es für die anleitende Person an vielen Stellen unerlässlich, die Voraussetzungen der Teilnehmenden genau zu kennen, um möglichst zielgruppenorientiert arbeiten zu können. Das Konzept richtet sich somit ausschließlich an Menschen, die bereits in der inklusiven historisch-politischen Bildungsarbeit tätig sind und Erfahrung in diesem Bereich mitbringen.

Die Broschüre sowie die zugehörigen Materialien können hier heruntergeladen oder als Printversion bestellt werden.

Literatur

Doris Katheder/Petra Schachner: „Der Nationalsozialismus. Gemeinsam lernen in leicht verständlicher Sprache“ Bausteine für eine inklusive historisch-politische Bildung
Gefördert von der Stiftung EVZ.

Online-Dossier „inklusiv politisch bilden“

Von Tanja Kleeh

Das Dossier „inklusiv politisch bilden“ der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) zeigt Möglichkeiten auf, in der politischen Bildung Menschen zu erreichen, „die aufgrund von Behinderung, sozialer Stellung, Zuwanderungs- oder Bildungsgeschichte ausgegrenzt sind“. Neben Informationen zum Thema Inklusion bietet das Dossier Print-, Online- und Videomaterialien, die einen einfachen Zugang zu Themen aus Politik und Gesellschaft darstellen. Ergänzend wird auf weiteres Wissenswertes wie Projekte und Veranstaltungen zum Thema Inklusion verwiesen. Die Vielfalt der gebotenen Materialien ist eine große Stärke des Dossiers, macht es jedoch auch unmöglich, jede einzelne Unterseite ausführlich zu besprechen. Daher sind einzelne, signifikant erscheinende Punkte ausgewählt worden.

Zum Aufbau

Das Dossier ist über die Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung zu erreichen. Auf der Startseite wird der zu Beginn genannte Anspruch des Dossiers erklärt und was Benutzer_innen inhaltlich erwarten können. Dabei kann sowohl über ein an der Seite fixiertes Menü navigiert werden als auch durch Aufführung der thematischen Unterteilung auf der Startseite. Diese wird durch Scrollen durch die Seite sichtbar. Durchgehend werden die Angebote durch Verweise und Anzeigen zu entsprechenden (Unterrichts-) Materialien ergänzt.

Teilweise sind sie direkt als PDF-Download verfügbar oder können über die bpb bezogen werden.

Der Inklusionsbegriff

Ein großer Theorieteil unter dem Titel „Politische Bildung für alle“ bietet Antwortmöglichkeiten auf die Fragen, was Inklusion überhaupt ist und wie politische Bildung alle Mitglieder einer Gesellschaft einschließen kann. Entsprechend der Vielfältigkeit des Begriffes Inklusion und des weit gefassten Verständnisses im Dossier bietet die Redaktion um Wolfram Hilpert drei unterschiedliche Ansätze. So werden einleitend Anja Besand und David Jugel zitiert. Sie verstehen Inklusion als einen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufenden Wandlungsprozess, der darauf abziele, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Karl Ernst Ackermann ordnet Inklusion aus soziologischer Sicht als „eine gesellschaftspolitische Aufgabe“ ein. Aus behindertenpädagogischer Sicht sieht er Inklusion vor allem im Zusammenhang mit der UN-Konvention als Menschenrecht. Den Dreierreigen schließt Martin Kronauer, für den Inklusion vor allem über Partizipation stattfindet. Zusammen zeigten diese Definitionsansätze, so die Schlussfolgerung der bpb-Redaktion, dass unter Inklusion mehr zu verstehen sei als die Verwendung des Begriffes im Alltag nahelege. Gerade durch dieses vielfältige Verständnis von Inklusion gewinnt das bpb-Dossier, scheidet dabei jedoch nie an

seinem Anspruch, detailreich und informativ zu sein.

Praktische Beispiele

Das Unterkapitel „Wege zur Inklusion“ soll aufzeigen, wie inklusive Bildung und die Förderung politischer Teilhabe aller in der Praxis aussehen können. Hierfür werden bereits durchgeführte oder laufende Projekte vorgestellt. So wird beispielsweise das Konzept der bpb-Reihe „einfach POLITIK“ erläutert. Anspruch dieser Reihe, bestehend aus Heften, Plakaten, Webseiten und Hörbüchern, ist es laut Wolfram Hilpert, Politisches in einfacher Sprache zu beschreiben und erklären. Hilpert beschreibt das Konzept der Reihe als „das Resultat eines intensiven Erarbeitungsprozesses“, welcher ausführlich dargelegt wird. Auch hierbei spielte die genaue Betrachtung des Inklusionsbegriffes eine entscheidende Rolle. Der Autor geht ebenfalls von einem weiten Inklusionsbegriff aus: „Eine politische Bildung, die die Teilhabe aller in einer demokratischen Gesellschaft fördern will, kommt nicht umhin, von diesem weiteren Inklusionsbegriff auszugehen und die Verengung, die der Begriff im schulpolitischen Diskurs erfahren hat, nicht mitzumachen.“ Zudem müsse stets der Komplementärbegriff der Exklusion mitgedacht werden. Nur so ließen sich mögliche Exklusionsprozesse vermeiden.

Im sogenannten digitalen Zeitalter darf natürlich auch ein Kapitel über den Umgang mit Medien nicht fehlen. So findet sich unter der Überschrift „Inklusive Medienbildung“ neben einer aktuell gehaltenen Linkliste

zum Thema (Stand laut bpb: 18. September 2018) die Auseinandersetzung mit der Frage, was Inklusion auf digitaler Eben bedeutet: Inklusion MIT digitalen Medien oder Inklusion IN die digitale Gesellschaft? An dieser Stelle kommt dem Dossier die Aufbereitung als Onlineplattform zu Gute, greifen die Redakteur_innen auf Beiträge aus einem anderen Homepagebereich (bpb Werkstatt). zurück. Allgemein ist das Format ein großer Vorteil. Es kann sich immer weitergeklickt werden, aufkommende Fragen werden überwiegend durch Unterpunkte oder Ergänzungen im Untermenü beantwortet.

Inklusion durch Sprache

Einige der größten Hürden für die Inklusion in der Praxis werden im Bereich der Sprache gesehen. Daher setzt die Redaktion mit dem Kapitel „Leichte Sprache, Einfache Sprache“ einen weiteren Schwerpunkt, der behutsam auf mögliche exkludierende Faktoren hinweist und Inklusion schaffen möchte. Dabei wird erklärt, was unter den beiden Konzepten zu verstehen ist und welche Unterschiede bestehen. Auch Kritik, wie sie etwa am Konzept der Leichten Sprache geübt wird, bleibt nicht unerwähnt. So stellt Bettina Zurstrassen auf Grundlage der Arbeit diverser Wissenschaftler_innen zur Debatte, „ob Leichte Sprache mit ihrem eigenen Regelwerk nicht sogar die Ausgrenzung von Menschen mit Lernschwierigkeiten fördern kann, wenn diese auf den zunehmend normierten Schreib- und Sprachstil der "Leichten Sprache" hin sozialisiert werden.“ In der Normierung liegt auch der entscheidende Unterschied zur Einfachen Sprache.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

Da hier keine Regeln vorgegeben sind, kann bedarfsgerecht und mit den Referenzgruppen gearbeitet werden.

Fazit

Insgesamt ist das Dossier „inklusiv politisch bilden“ eine wahre Schatzkammer für alle, die sich mit dem Thema Bildung und Inklusion beschäftigen. Der weitgefasste Inklusionsbegriff ermöglicht vielfältige Sichtweisen auf die Thematik, so dass nicht nur Lehrer_innen sondern auch Pädagog_innen aus der historisch-politischen Bildung damit arbeiten können. Die aufgezeigten Beispiele ermöglichen Ansätze für die eigene Arbeit. Durch die Literaturhinweise kann zudem ein umfangreiches Wissen über die Thematik erreicht werden.

Das Dossier ist online kostenfrei zugänglich.

Kinder im KZ Bergen-Belsen – Pädagogische Materialien

Von Marika Aviva Pradler

Der Nationalsozialismus und damit zusammenhängend auch die Thematisierung der Konzentrationslager sind fester Bestandteil der Bildungsarbeit in Deutschland. Den Schwerpunkt auf die in den Konzentrationslagern inhaftierten Kinder zu legen, stellt jedoch in der Forschung als auch in der Erstellung von pädagogischen Materialien eine Neuerung dar.

Die hier vorliegende Materialsammlung der Herausgeber_innen Joachim Kasten, Doreen Krohne und Thomas Rahe „Kinder im KZ Bergen-Belsen“ setzt sich aus einer didaktischen Handreichung, historischen Einführungstexten und Materialkarten für die Arbeit mit Quellen zusammen. Alles beschäftigt sich mit dem Thema Kinder in Konzentrationslagern bzw. genauer im Lager Bergen-Belsen. So steht am Beginn der Einführung ein Text über Kinder in Konzentrationslagern im Allgemeinen. Neben der gesonderten Thematisierung von sog. Jugendschutzlagern, geht es in diesem Teil vor allem darum, aus welchen Gründen Kinder inhaftiert wurden und unter welchen besonderen Bedingungen sie im Konzentrationslager leben und auch arbeiten mussten.

Ein zweiter einführender Text bezieht sich speziell auf Kinder im KZ Bergen-Belsen. Dieses wurde ursprünglich als ein sog. Austauschlager errichtet. Das heißt, man brachte vornehmlich jüdische Familien hierher, die man mit sich in Kriegsgefangenschaft

befindlichen deutschen Familien „tauschen“ wollte. Es wird auf die Haftbedingungen in Bergen-Belsen eingegangen und auch dessen historische Entwicklung beschrieben. In einem letzten Einführungstext geht es um das KZ Bergen-Belsen in den Jahren 1943-1945 im Allgemeinen. Hier wird noch einmal die spezifische Struktur des Lagers als sog. Austauschlager thematisiert. Auch darauf, wie das Gelände in der Nachkriegszeit genutzt wurde, wird eingegangen.

Die didaktische Handreichung setzt sich aus Anmerkungen zur beiliegenden Materialsammlung, aus geschichtsdidaktischen Anmerkungen, Anmerkungen zur Methodik und Hinweisen zum Einsatz des Materials im Unterricht zusammen. Auch einige Schlussbemerkungen zur Erinnerungskultur im Allgemeinen sowie weiterführende Quellenangaben und Informationen zu vertiefender Literatur finden ihren Platz.

Die Materialsammlung entstand im Kontext einer Wanderausstellung in der Gedenkstätte Bergen-Belsen zum selben Thema. Sie ist als exemplarisch für die spezifische Situation von Kindern in Konzentrationslagern generell anzusehen. Den Herausgeber_innen geht es darum ein differenziertes Verständnis der spezifischen Lebenssituation und Verhaltensformen von Kindern in KZs zu vermitteln. Deswegen haben sie Selbstzeugnisse der inhaftierten Menschen in den Mittelpunkt der Materialsammlung, welche sich aus DIN A5 großen Karteikarten zusammensetzt, gestellt. Hinter dem Konzept steht die Grundidee die Aussagen der inhaftierten Menschen in alltägliche Tätigkeiten

zu klassifizieren. Zur Gliederung der Tätigkeiten wurden bewusst Verben gewählt, weil diese ein gutes Anknüpfungspotenzial für die Schüler_innen an ihren Alltag darstellen. Ein erster Zugang soll durch drei Fragen erfolgen, die in ihrer Komplexität ansteigen. Diese befinden sich jeweils auf der ersten Karte jeder Kategorie. Bei den verschiedenen Kategorien handelt es sich um: „essen und trinken“; „fühlen“; „helfen“; „hoffen“; „wünschen“; „feiern“; „leben“; „leiden“; „lernen und spielen“; „sterben“; außerdem noch die letzte Kategorie „und dann“, die sich mit dem Leben der Kinder nach der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigt. Beispielfhaft seien hier einmal die Leitfragen für die Kategorie „fühlen“ aufgeführt: „Welche Ängste hatten Kinder? Welche Gefühle hatten Kinder? Was vermissten Kinder?“ Bei den darauffolgenden Karten jeder Kategorie handelt es sich zum größten Teil um Zitate von Inhaftierten, die sich mit dem jeweiligen Thema der Kategorie befassen. Es wird dabei immer eine Angabe zur Person, zum Umstand und Zeitpunkt der Entstehung des Zitats sowie zu ihrem Alter, als sie inhaftiert waren, gemacht. Immer wieder sind auch Zeichnungen, Grafiken oder Tagebucheinträge Teil der Quellen. Bei den Zitaten wurde auf eine einfache Sprache geachtet (teilweise durch die Herausgeber_innen vereinfacht) und auch die Schrift ist für Kinder gut lesbar. Zu erklärungsbedürftigen Begriffen werden Anmerkungen gemacht. Die Kategorien sind mit unterschiedlichen Farben markiert und so ist die Materialsammlung auch (für junge Menschen) op-

tisch ansprechend gestaltet. Die Karten sind nicht durchnummeriert und bauen auch nicht thematisch aufeinander auf. Sie können also individuell, je nach thematischem Schwerpunkt, eingesetzt werden. Auf konkrete Aufgabenstellungen haben die Herausgeber_innen, passend zum offen gestalteten Nutzungskonzept der Materialien, verzichtet.

Da es sich bei den Berichtenden um immer wieder auftauchende Menschen handelt, wird auf jeder Karte auf die Karten verwiesen, die sich ebenfalls mit der betreffenden Person befassen. So ist auch eine biografische Bearbeitung der Karten möglich. Am Ende der Kartensammlung gibt es noch ein Kapitel, welches mit Fotos und Lebensläufen auf alle Biografien der auftauchenden Personen eingeht.

Zu nutzen ist das Material für Schüler_innen der Sekundarstufe I und II unabhängig von deren Schulform. Der pädagogische Einsatz soll laut den Herausgeber_innen dazu dienen, sich mit unterschiedlichen Weltanschauungen und Menschenbildern auseinanderzusetzen und bei den Schüler_innen ein Verantwortungsbewusstsein hervorrufen. Der besondere Pluspunkt der spezifischen Auseinandersetzung mit Kindern soll zu einer besseren Identifikation führen und vor allem auch deutlich machen, dass bereits in der Kindheit entscheidende Weichen für das spätere Leben gestellt werden.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die vorliegende Materialsammlung eine sehr gut recherchierte und pädagogisch wertvoll

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Neu eingetroffen

Material

aufbereitete Grundlage für die Auseinandersetzung mit Konzentrationslagern, im Kontext der Thematisierung der NS-Geschichte im Schulunterricht, ist. Insbesondere der Fokus auf die Kinder in Konzentrationslagern schafft einen neuen und auch für Schüler_innen spannenden Themenschwerpunkt.

Durch die Einführung bekommt man als potenzielle_r Nutzer_in einen guten Überblick über die historische Situation und kann sich mit den begleitenden Materialien einen Eindruck davon verschaffen, was die Herausgeber_innen bei der Erstellung der Materialien im Sinn hatten und auf welcher unterschiedlichen Art und Weise diese zu nutzen sind. Die Thematisierung der verschiedenen Kategorien aus Sicht unterschiedlicher Menschen schafft ein breites Spektrum an Perspektiven und Themen. Es ist anhand der Materialien möglich sich die Spezifik der NS-Verfolgungsgeschichte und ihre Bedeutung historisch als auch gegenwärtig zu erschließen.

Sowohl inhaltlich, methodisch und vor allem durch ihre konzeptionelle Offenheit, halte ich die Materialsammlung für gelungen und für den ihr zugeschriebenen Zweck gut einsetzbar.

Herausgegeben von Joachim Kasten, Doreen Krohne und Thomas Rahe unter Mitarbeit von Tessa Bouwman und Diana Gring, Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten: Didaktische Handreichung; Historische Einführungstexte; 239 Materialkarten für die Arbeit mit Quellen (Text- und Bilddokumente), Heft umfasst 34 Seiten, Preis: 29,00€.

Unser nächstes Magazin erscheint in Kooperation mit Tandem am 21. November 2018 und trägt den Titel „Gemeinsam erinnern für eine gemeinsame Zukunft. Historisch-politische Bildung in deutsch-tschechischen Jugend- und Schüler_innenbegegnungen“.

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: Ingolf Seidel

Webredaktion: Lucas Frings, Tanja Kleeh, Ingolf Seidel

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

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