

LaG - Magazin

Diskriminierung damals und heute -
ein Thema in der internationalen Jugendarbeit

01/2015

28. Januar 2015

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Diskriminierung und Ausgrenzung als Themen für die internationale Projektarbeit – oder: Was leisten Jugendaustauschprojekte?.....	6
Historische Projektarbeit und Projekte im Fach Geschichte.....	9
Antidiskriminierungsarbeit als Querschnittsaufgabe der internationalen Jugendarbeit.....	13
Bildungsstrategien gegen Antisemitismen.....	17
Erinnerungsarbeit und verunsichernde Empathie: Wesentliche Bestandteile in interkulturellen Begegnungen.....	23
Empowerment oder Überforderung? – Internationale Jugendarbeit zu Ausgrenzung und Diskriminierung in Gedenkstätten des Nationalsozialismus.....	28
„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“	32
„Sich dem Unbekannten nähern können ...“ Stadtrallyes als partizipative Methode in der historisch-politischen Bildung.....	35

Empfehlung Projekt

„It is normal to be different“ – Jugendliche aus Europa mit und ohne Down-Syndrom im Angesicht der Menschenrechte.....	38
Ostali – den Anderen eine Stimme geben. Ein Radioprojekt von Jugendlichen aus Sarajevo und Erfurt zum Thema Diskriminierung im 20. Jahrhundert.....	41
4 Sprachen + 2 Länder = 1 Sendung.....	45
Sterne – über Grenzen hinaus!.....	48
„Eyes open – mit anderem blick“ – Ein Bericht zum transnationalen Projekt Ahava-Liebe beyondideology.....	52
Bereschit – „Im Anfang ...“ – Ein deutsch-israelisches Projekt über das Bild des jeweils Anderen.....	57

Empfehlung Fachdidaktik

More than culture – Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit.....	61
--	----

Empfehlung Web

Aktuelle Erhebungen zum Minderheitenschutz in Europa.....65

Empfehlung Unterrichtsmaterial

„All different – all equal“67

Kompass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische
Bildungsarbeit.....69

Empfehlung Fachbuch

„Difficult Questions in Polish-Jewish Dialogue“72

Empfehlung Web

Antidiskriminierungsarbeit zu Roma und Sinti in Europa.....74

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Biografisches Erzählen zu Diskriminierung und Völkermord an Roma und Sinti.....76

Empfehlung Web

„Du bist anders?“ – Historisches Lernen zu Diskriminierung und Verfolgung mit
Methoden des Web 2.0.....79

Liebe Leserinnen und Leser,
wir begrüßen Sie zur ersten Ausgabe des LaG-Magazins im neuen Jahr. Sie beschäftigt sich mit dem Themenfeld „Diskriminierung in Geschichte und Gegenwart“ in der internationalen Projektarbeit. Es handelt sich um eine Doppelnummer, die in deutscher und englischer Sprache erscheint.

Anlass ist das Förderprogramm EUROPEANS FOR PEACE der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ). Dieses zeichnet in Kürze die Preisträgerinnen und Preisträger für ihr Engagement zum Thema „Diskriminierung: Augen auf! Projekte über Ausgrenzung damals – und heute“ aus.

Unser herzlicher Dank gebührt den externen Autorinnen und Autoren, die Essays zu diesem Magazin beigetragen haben.

Zunächst führen *Judith Blum und Corinna Jentzsch*, die Programmleiterinnen des Förderprogramms, ins Themenfeld ein.

Prof. Dr. Michael Sauer klärt das Feld der Projektarbeit und die damit verbundenen Aufgaben und Chancen.

Anne Sophie Winkelmann stellt den Ansatz diversitätswusster Bildungsarbeit vor.

Verschiedene Bildungsstrategien in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit stellt *Prof. Dr. Monique Eckmann* zur Diskussion.

Belastende Erinnerungen bergen die Gefahr, andere sozial auszugrenzen, und *Prof. Dr. Björn Krondorfer* stellt zwei wesentliche Komponenten vor, die bei internationaler Begegnungsarbeit zu einem

Umgang mit den Dynamiken von Diskriminierung helfen können.

Was es bedeutet, bei internationalen Jugendbegegnungen mit „marginalisierten“ Gruppen an Gedenkstätten zum Nationalsozialismus zu arbeiten, reflektieren *Steffen Jost und Nina Rabuza* in ihrem praxisbezogenen Beitrag.

Den schulischen Handlungsort wiederum stellt *Eberhard Seidel* mit dem Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ vor.

Inwiefern die Methode von Stadtrallyes zu einem Diversitätsbewusstsein über sehr konkrete Raumerfahrungen verhilft, zeigt *Heike Fahrn* auf.

Beispielhaft und spannend reflektieren unterschiedliche Projektberichte, was es bedeutet, das Thema „Diskriminierung“ und einen Antidiskriminierungsansatz konkret umzusetzen:

Gisela Paterkiewicz berichtet über ein berührendes Inklusions-Projekt, bei dem unter anderem Themen wie „Euthanasie und Zwangssterilisierung im Dritten Reich“ und „Menschenwürde in Nachkriegszeit und Heimen“ behandelt wurden.

Welcher Religion ein Mensch angehört, ist in Bosnien und Herzegowina eine der wichtigsten Fragen, und sie ist verknüpft mit politischer Macht und persönlichen Karrieren. *Johannes Smettan* gibt einen methodisch reflektierten Einblick in ein spannendes Projekt, das sich mit der Selbstbehauptung gegen das Ausgrenzende eines solchen Systems auseinandersetzt.

Drei weitere Projekte, die am konkreten Beispiel wichtige Einsichten für eine erfolgreiche Durchführung von internationalen Jugendbegegnungen liefern, werden im Frühjahr 2015 für ihr Engagement von der Stiftung EVZ ausgezeichnet:

Ragna Vogel und Anne-Kathrin Topp vermitteln Einblicke, wie sie mit tauben und hörenden Jugendlichen aus Deutschland und Russland eine Fernsehsendung gegen Diskriminierung produziert haben.

Kathrin Schnieders berichtet über ein länderübergreifendes Tanz-, Theater- und Videoprojekt mit jungen Roma und ihren Freundinnen und Freunden.

Die Methoden und die Herausforderungen, ein deutsch-israelisches Schülerprojekt zu begleiten, in dem Widerstand gegenüber gesellschaftlich akzeptierten Diskriminierungen von Menschengruppen auch tänzerisch nachgegangen wurde, beleuchtet *Dr. Jens Aspelmeier*.

Dass man in Freundschaften auch mal unbequeme Wahrheiten sprechen und Kritik ertragen muss, ist, so *Karina Lajchter*, eine Einsicht, zu der die Teilnehmenden eines deutsch-israelischen Jugendaustausches gelangten.

Die LaG-Redaktion hat eine Reihe wichtiger Quellen – Umfragen zu Diskriminierung von Minderheiten in Europa, Webseiten, Unterrichtsmaterialien, Methoden und Fachbücher in englischer Sprache – ausgewählt, die wir Ihnen für die Arbeit mit internationalen Gruppen vorstellen möchten.

Darunter befindet sich auch das bekannte Handbuch, der „Kompass“, der viele

praktische Tipps zur Menschenrechtsbildung in sich vereint und 2015 in einer Neuauflage erscheinen soll, das *Else Engel und Lea Fenner* für uns rezensiert haben.

An dieser Stelle seien die Leserinnen und Leser der deutschen Ausgabe noch auf einige weitere Besprechungen verwiesen, die bereits in älteren Ausgaben des LaG-Magazins erschienen sind:

[Karina Benbrahim: Diversität aber wie?](#)

[Alte Feuerwache e.V.: Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus](#)

[Adrian Lehne / Martin Lücke: Der Umgang mit der Geschichte sexueller Vielfalt am Beispiel von „Teaching Queer History“](#)

[Methodensammlung zur Sprachanimation im Deutsch-Israelischen Jugendaustausch](#)

Und schließlich noch der Hinweis auf drei weitere deutschsprachige Publikationen, die zum Themenfeld Wichtiges beisteuern:

[Ulrike Hormel / Albert Scherr \(Hrsg.\) \(2010\) Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse.](#)

[Doris Liebscher / Heike Fritzsche \(2010\): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen.](#)

[Deutsches Institut für Menschenrechte: Website des Online-Handbuchs „Aktiv gegen Diskriminierung“!](#)

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

Nadja Grintzewitsch und Constanze Jaiser für die LaG-Redaktion

Diskriminierung und Ausgrenzung als Themen für die internationale Projektarbeit – oder: Was leisten Jugendaustauschprojekte?

Von Judith Blum und Corinna Jentsch

„Keine Chance für Diskriminierung!“ steht in grellen Farben auf einem Aushang an einer Gesamtschule. Paul fragt, was Diskriminierung überhaupt ist. Der Siebzehnjährige ist sich sicher: „Ausgrenzung und Benachteiligung?! Das gibt es bei uns nicht.“ Maria, zwei Jahre jünger, ist gelangweilt: „Was geht mich das an?“ – keine undenkbarere Reaktion auf deutschen Schulhöfen.

Allerdings: Diskriminierung und Ausgrenzung ist Alltag! Ein Muslim wird nicht zum Geburtstagsfest eingeladen oder eine Bewerberin wegen ihres fremd klingenden Namens nicht zum Gespräch gebeten. Und: es kann jeden treffen, jeder kann ungleich behandelt werden, ohne dass es zulässig wäre. Dafür muss man keiner religiösen oder ethnischen Minderheit angehören. Es reicht, dass die Scherze über das Körpergewicht des Mitschülers kein Ende finden und die Ausgrenzung befeuern.

Diese Beispiele zeigen zwei wichtige Aspekte von Diskriminierung. Erstens ist es gar nicht wichtig, ob der Nachbar wirklich Muslim ist und die Bewerberin tatsächlich Ausländerin. Es reicht, dass diesen Menschen ein Merkmal zugeschrieben wird und dieses bewusst oder unbewusst zu unfairem Verhalten ihnen gegenüber führt.

Zweitens ist Diskriminierung immer auch ein soziales Phänomen. Denn es braucht immer eine Gruppe, manchmal eine ganze Gesellschaft, die Diskriminierung zumindest toleriert. Die zum Beispiel nicht eingreift, wenn Frauen trotz bester Qualifikationen nicht aufsteigen. Strittig ist nicht nur in der Geschlechterdebatte häufig, welche Ungleichbehandlung auch eine regelwidrige Benachteiligung ist. Die schwierige Frage lautet, allgemeiner gefasst: Ist jede Benachteiligung schon Diskriminierung?

Eindeutig ist aber, dass Diskriminierung nicht nur eine Gegenwart hat, sondern auch eine lange Geschichte. Die systematische Diskriminierung und Entrechtung von Minderheiten im Nationalsozialismus zeigte die fatalen Folgen: auf die Ausgrenzung folgte die Aberkennung von Rechten, Ausbeutung, Vertreibung und schließlich die grausame Vernichtung von Menschen.

Diskriminierung ist Unrecht – Menschenrechte sind einklagbar

Geduldete Diskriminierungen sind immer auch ein Ausdruck des Zeitgeistes. Dadurch erscheint Benachteiligung manchmal als normal. So stört sich niemand in der Schulgemeinschaft daran, dass der Schüler im Rollstuhl nicht in die Aula kann, weil es immer so war. Aber: es ist häufig Diskriminierung! Und diese ist nicht nur moralisch verwerflich – sie ist Unrecht! Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 besagt: Die Menschenwürde und die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten gelten, unabhängig von

Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigem Stand.

Europäische und deutsche Gesetze machen dieses Gebot zu einklagbarem Recht. Viele Maßnahmen sollen Diskriminierungen verhindern helfen. Gelingen wird dies ausschließlich dann, wenn Gleichbehandlung zum Wertekonsens gehört. Wenn wir individuell im Alltag für die Menschenwürde eintreten und alle an der Gesellschaft teilhaben können. Wenn das Lernen, wie das geht, zum Erwachsenwerden dazugehört. Deshalb sollte das Thema Ausgrenzung Jugendliche interessieren. Deshalb sollten Erwachsene die Jugendlichen für das Thema Diskriminierung sensibilisieren.

Diskriminierung als Thema in internationaler Jugendarbeit

Ein gelungener Jugendaustausch und erfolgreiche gemeinsame Projektarbeit Jugendlicher zum Thema Diskriminierung leisten dabei Außergewöhnliches: Sie schärfen den Blick auf gesellschaftliche und individuelle Teilhaberechte und schaffen interkulturelle Kompetenz. Sie senken die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen Grundrechte einzelner Gruppen in Frage stellen. Sie helfen dabei, dass sich Vorurteile und Konflikte nicht in den Strukturen der Gesellschaften verankern, dass positive Bilder von Freiheit und Vielfalt den Zeitgeist prägen. Die Jugendlichen lernen im besten Fall, Vorurteile und Stereotype zu hinterfragen,

erforschen subjektive Handlungsspielräume und machen sich bewusst, welche Rechtsmittel, Organisationen und Menschen ihnen beim Engagement für Menschenrechte und Menschenwürde helfen.

Durch diese Projektarbeit stellen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Fragen, die sie persönlich berühren, in ihrem Umfeld relevant sind und die Gesellschaft betreffen: Wo wird wer in meinem Umfeld diskriminiert? Und warum? Aus den Antworten darauf können Jugendliche Gegenstrategien entwickeln, ihr eigenes Handeln darauf einstellen üben und Anderen vermitteln.

Aktuelle Themen gibt es mehr, als einer offenen Gesellschaft lieb sein kann: Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus und Homophobie sind nur wenige Beispiele aus dem Feld gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Internationale Austauschprojekte ermutigen Jugendliche, in ihrer unmittelbaren Lebenswelt Diskriminierung zu erkennen und die Hintergründe der Abwertung des anderen aufzudecken, sei es Herkunft, Hautfarbe, Ethnie, Religion, politische Anschauung, körperliche oder geistige Fähigkeiten, Geschlecht oder sexuelle Orientierung.

Ausgangspunkt und Bezugsgröße für die grenzüberschreitende Projektarbeit können auch historische Ereignisse sein. In Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges in Europa untersuchen Jugendliche Ursachen, Mechanismen und Folgen der

Das Förderprogramm EUROPEANS FOR PEACE

Ausgrenzung von Gruppen, die bis zur systematischen Vernichtung von Menschen führte. Dabei nutzen sie in einem Austauschprojekt die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Länder. Sie können anhand von Biografien und realer Ereignisse auch Möglichkeiten untersuchen, ausgegrenzten und verfolgten Menschen zu helfen, sie können „Lernen aus der Geschichte“ ziehen und Schlussfolgerungen für eigenes Handeln finden.

Der Wert der Projektarbeit beim Jugendaustausch liegt im besonderen Lernraum: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen hier nicht im normalen schulischen Rahmen. Die Übernahme der Rolle als Gast oder Gastgeber, die Arbeit mit zunächst Fremden und häufig über Sprachhürden hinweg rüttelt an ihrer Normalität, durchbricht ihren Alltag. Die Jugendlichen hinterfragen oft zum ersten Mal eigene Vorurteile, die Selbstverständlichkeit von Privilegien und Benachteiligungen und reflektieren Selbstbilder und Fremdbilder. Sie machen damit auch eine soziale und emotionale Selbsterfahrung.

Nach einem solchen Jugendaustausch ist sich der Schüler Paul bewusster geworden, dass Diskriminierung auch in seinem Umfeld eine Rolle spielt. Seine Mitschülerin Maria kennt Gegenstrategien, die sie einsetzen kann und hat erkannt, dass Jede und Jeder Verantwortung trägt. Und beide wissen, was sie ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sagen, wenn diese abwinken und sagen: „Diskriminierung – was geht mich das an?“

Daher möchte die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) mit dem Förderprogramm EUROPEANS FOR PEACE zum themenbezogenen internationalen Jugendaustausch anregen. Seit 2005 werden internationale Austauschprojekte für Jugendliche aus Deutschland und den Ländern Mittel-, Ost- und Südosteuropas sowie Israel gefördert. Schulen oder außerschulische Bildungsträger können sich jährlich in internationaler Partnerschaft um die Förderung ihres gemeinsamen Vorhabens bewerben. Gefördert werden können internationale Projekte, die sich historisch oder gegenwartsbezogen auf eine Fragestellung zum Ausschreibungsthema beziehen: „Diskriminierung: Augen auf! Projekte über Ausgrenzungen damals – und heute“. Dabei ist es ein Anliegen des Programms, dass die Projekte historisches Lernen mit aktueller Menschenrechtsbildung verbinden.

Die neue Ausschreibung wird im Juni 2015 veröffentlicht.

Wir danken allen Beteiligten für die anregenden Beiträge in dieser Ausgabe des Magazins von „Lernen aus der Geschichte“.

Über die Autorinnen

Die Autorinnen sind die Programmleiterinnen des Förderprogramms EUROPEANS FOR PEACE der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

Historische Projektarbeit und Projekte im Fach Geschichte

Von Michael Sauer

Merkmale von Projektarbeit

Ein Projekt ist eine Arbeitsform, in der die Teilnehmer/innen möglichst eigenständig ein Thema bearbeiten – von der Formulierung einer Fragestellung bis zur Präsentation der Ergebnisse. Der Projektgedanke korrespondiert mit dem heute in der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie vorherrschenden konstruktivistischen Ansatz. Lernen wird dort nicht als bloße (passive) Aufnahme von Wissen betrachtet, sondern als aktiver, gestaltender Prozess, in dem die Lernenden das zu Lernende auf der Basis von Vorwissen und Vorerfahrungen jeweils individuell „konstruieren“.

Die Merkmale von Projektarbeit werden in der Literatur im Detail unterschiedlich, aber im Kern weitgehend übereinstimmend beschrieben:

- Projekte greifen lebenswelt- und situationsbezogene Aufgaben und Probleme auf.
- Sie orientieren sich dabei an den Interessen und Erfahrungen der Beteiligten.
- Projektaufgaben sollen möglichst gesellschaftliche Relevanz haben; Ziel ist das Eingreifen und die Wirksamkeit in einer Ernstsituation.
- Teilnehmende planen, organisieren und verantworten ihre Projektarbeit eigenständig und kooperativ. Die Projektleitung gibt nach Bedarf Unterstützung.

- Es gibt keinen von außen definierten zeitlichen Rahmen, die Zeitplanung ergibt sich aus den Bedürfnissen des Projekts.
- Die methodischen Verfahren orientieren sich an der Aufgabenstellung. Nach Bedarf können Verfahren aus unterschiedlichen Fächern oder Bezugsdisziplinen herangezogen werden. Fragestellung und Methoden können aber auch im Bereich eines Faches oder einer Bezugsdisziplin liegen.
- Projektarbeit sollte handlungsorientiert sein und nach Möglichkeit viele Sinne einbeziehen.
- Projektarbeit zielt auf die Erstellung eines sinnvollen und nützlichen Produkts, das auch nach außen präsentiert wird.
- Zur Projektarbeit gehört die Reflexion des Arbeits- und Kommunikationsprozesses durch die Projektteilnehmer/innen.
- Der Wert der Projektarbeit liegt nicht nur im Ergebnis, sondern in der Gesamtheit des Arbeitsprozesses und seiner Reflexion.

Phasen/Arbeitsschritte

Die folgenden Schritte bilden gewissermaßen ein Minimalprogramm:

- Initiierung: Thema finden, Untersuchungsfrage formulieren
- Planung: in Gruppen organisieren, Arbeitsaufgaben verteilen, Lernorte, Materialien, Methoden, Zeitplanung, Produkt/Präsentation, Adressaten klären
- Durchführung: Materialien recherchieren und beschaffen, methodenorientiert untersuchen, Teilergebnisse festhalten und

zusammenführen, Ergebnisse intern zusammenfassen, Arbeitsprozess dokumentieren (Projekttagbücher, Protokolle, Arbeitsberichte)

- Produkterstellung und Ergebnispräsentation: unterschiedliche Produkt- und Präsentationsformate mit verschiedenartiger Reichweite bzw. Adressatenschaft, z. B. Portfolio, Broschüre, Wandzeitung, Plakat, Ausstellung, Artikel für die Schul-Homepage, anderweitige Web-Präsentation, szenische Darstellung, Film, Leserbrief, Zeitungsartikel, Initiative zu Straßennamen oder Denkmälern, Podiumsdiskussion

- Reflexion: das Projekt am Ende abschließend reflektieren; während des Projekts wechselseitig Informationen austauschen, organisatorische Fragen gemeinsam beraten und klären, sich über Gruppenprozesse verständigen

Schule und Projekt

Projekte mit Kindern und Jugendlichen können in der Schule, in Verbindung mit der Schule oder in der außerschulischen Jugendarbeit durchgeführt werden. Die bekannteste und etablierteste Einrichtung ist der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“, der alle zwei Jahre von der Körber-Stiftung ausgerichtet wird.

Zwischen den Zielen, Bedingungen und Notwendigkeiten des üblichen schulischen, lehrgangsförmigen Fachunterrichts und dem Projekt besteht zunächst einmal ein Gegensatz. Der Unterricht denkt vom Fach, seinen Inhalten und Methoden her;

er dient der systematischen und methodisch kontrollierten Vermittlung von als gesellschaftlich relevant angesehenen Kenntnissen. Das Projekt definiert sich von einer Aufgabe her, zu deren Bewältigung man sich – der Idee nach eigentlich unabhängig von Fächern – der gerade passenden und hilfreichen Verfahren bedient. Und das Projekt verlangt eine längerfristige und kontinuierliche Beschäftigung mit dieser Aufgabe, die die übliche Organisationsform der Schule eigentlich nicht zulässt.

Aber Geschichtsprojekte und moderner Geschichtsunterricht haben auch eine zentrale Gemeinsamkeit. Beide orientieren sich an der Figur einer historischen Untersuchung. Den Ausgangspunkt bildet eine historische Frage; sie wird anhand geeigneter Materialien mit fachspezifischen Methoden verfolgt; am Ende steht eine Beantwortung oder Erklärung. Peter Adamski konstatiert zu Recht: „Projektarbeit [...] ist für das Fach Geschichte kein aufgesetztes modernistisches Konzept, sondern hat eine besondere Affinität zu den Zielen und Methoden des Faches.“ (S. 2) Deshalb sollte man Geschichtsprojekte nicht als grundsätzliche Alternative zum institutionalisierten lehrgangsförmigen Lernen auffassen, sondern als Ergänzung, die sich durchaus auch im Rahmen der Institution Schule realisieren lässt.

Potenziale von Geschichtsprojekten

Projekte fordern von allen Beteiligten einen erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand. Dieser Aufwand muss sich lohnen. Ziel ist

nicht nur der historische Erkenntnisgewinn, sondern auch der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Hinzu kommt die Motivation, die für alle Beteiligten von einem solchen Vorhaben ausgehen kann; sie muss allerdings auch intensiv und dauerhaft genug sein, um über die zahlreichen Stolpersteine, die es geben kann, hinwegzuhelfen.

Üblicherweise wird vor allem der Gewinn allgemeiner Kompetenzen durch Projektarbeit betont: selbstständiges Planen, Entscheiden, Organisieren, Problemlösen. Mindestens genauso wichtig sind freilich die geschichtsspezifischen Kompetenzen. Es geht um das Formulieren von Fragen und Hypothesen, um die Quellenrecherche (wie arbeite ich in einem Archiv?), um den Umgang mit unterschiedlichen Quellengattungen, um Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren kritische Auswertung; dies alles soll münden in eine eigene, argumentativ plausible und beleggesättigte historische Darstellung und Deutung und deren adäquate Präsentation. In gelungenen Projekten kann also tatsächlich forschendes historisches Lernen stattfinden. Freilich können die Teilnehmenden die notwendigen Kompetenzen nicht erst in der Projektsituation selbst erwerben. Grundlagen müssen vorhanden sein oder benötigte Kompetenzen vorbereitend geübt werden.

Für Geschichtsprojekte besonders geeignet sind lokal- oder regionalgeschichtliche Themen. Hier ist am ehesten der direkte Bezug zur Lebenswelt und zu den Erfahrungsbereichen der Teilnehmende gegeben; häufig sind einschlägige Themen auch von

geschichts- und erinnerungskultureller Aktualität und Relevanz. Praktische Forschungsprobleme sind weniger ausgeprägt als bei anderen Themen: Objekte (Orte, Gebäude, Denkmäler), Personen (Zeitzeugen oder Experten) und Institutionen (Bibliotheken, Archive, Verwaltungen, Betriebe) können leichter aufgesucht werden. Und schließlich besteht eine größere Chance, mit den Ergebnissen eines Projekts lokale Aufmerksamkeit zu gewinnen.

Geeignete und überschaubare Themen in diesem Sinne können die Geschichte eines Denkmals, eines Hauses, einer Straße, einer Schule, einer Kirche oder Synagoge, eines Vereins oder Betriebs sein. Das Projekt kann dann münden in einen Zeitungsbericht, der die Ergebnisse für ein breiteres Publikum aufbereitet; in eine Dokumentation als Basis für eine historische Selbstverständigung der untersuchten Institution; in eine Initiative, die Straße oder das Denkmal mit einer Informationstafel zu versehen, für deren Text im Projekt ein Vorschlag erarbeitet worden ist.

Projektleitung und -betreuung

Aufgabe der Projektleitung ist die Begleitung und Beratung der Teilnehmenden. Dabei muss sie ihre Angebote klug dosieren: Mal gilt es bei auftretenden Problemen Zurückhaltung zu üben, weil die Teilnehmenden selbst zu einer Lösung finden sollten; mal ist ein Impuls oder Ratschlag angebracht.

Idealerweise sollten die Durchführenden bereits ihr Projektthema selbst finden. In

der Realität ist dies sicherlich der Ausnahmefall. Bei der Themenwahl müssen bereits die Umsetzungsmöglichkeiten mitbedacht werden. Deshalb bedarf es der Absprache zwischen Projektleitung und Projektteilnehmenden. Und die Projektleitung sollte auch eigene Vorschläge in der Hinterhand haben, die sie zur Wahl stellen und für die sie die Teilnehmenden motivieren kann.

Ein wichtiger Punkt für vorherige Klärung und Beratung durch die Projektleitung ist die Frage, ob sich das angedachte Projekt tatsächlich durchführen lässt. Ist eine ausreichende Materialbasis mit vertretbarem Arbeitsaufwand zu beschaffen und zu bearbeiten? Oder ist umgekehrt das Material viel zu umfangreich und nicht zu bewältigen? Welche Kontakte und Besuche bei Institutionen, Expertinnen und Experten oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind notwendig? Lassen sie sich tatsächlich realisieren? Auch wenn zu einem Projekt eigentlich gehört, Irrwege und Fehler in Kauf zu nehmen und daraus zu lernen, muss die Gefahr des völligen Scheiterns vermieden werden. Sinnvoll kann es auch sein, dass die Projektleitung überschaubare Materialien bereitstellt, mit deren Hilfe die Teilnehmenden überhaupt erst einmal ins Projekt starten können.

Den laufenden Arbeitsprozess gilt es, soweit das möglich ist, zu beobachten. Unterstützung kann bei inhaltlichen, forschungsmethodischen, aber auch kommunikativen Problemen gefragt sein. Reflexion und interne Evaluation des Projekts sollte vornehmlich in Eigenregie der Teilnehmenden stattfinden; aber auch hier

können Hilfestellungen und Anregungen notwendig sein.

Ein pragmatisches Resümee: Geschichtsprojekte bieten viele Lern- und Erfahrungschancen, die über den eigentlichen Projektzeitraum hinaus weiterwirken können. Die völlige Selbstständigkeit, wie sie dem Projektgedanken prinzipiell zugrunde liegt, wird sich allerdings nur in den seltensten Fällen realisieren lassen. Die Maxime sollte lauten: so viel Selbstständigkeit wie möglich, so viel Unterstützung wie nötig.

Adamski, Peter, Historisches Lernen in Projekten (Basisartikel), in: Geschichte lernen H. 110 (2006), S. 2–9.

Dieser Beitrag ist eine Kurzfassung des folgenden Aufsatzes:

Sauer, Michael, Projekte und Projektarbeit in Geschichte, in: Sauer, Michael (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2014, S. 9–30.

Über den Autor

Michael Sauer ist seit 2004 Professor für Didaktik der Geschichte an der Georg-August-Universität in Göttingen. Außerdem ist er Mitherausgeber der Fachzeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ sowie „Geschichte lernen“. Seine Hauptarbeitsgebiete sind Medien- und Methodenfragen, empirische Lehr-/Lernforschung und Geschichtskultur. 2014 erschien das von ihm editierte Buch Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit.

Antidiskriminierungsarbeit als Querschnittsaufgabe der internationalen Jugendarbeit

Von Anne Sophie Winkelmann

In internationalen Jugendbegegnungen treffen sich junge Menschen, die in unterschiedlichen Ländern aufgewachsen sind. Sie haben Lust, andere Jugendliche kennenzulernen, gemeinsam eine schöne Zeit zu verbringen und über Dinge nachzudenken, die mit ihnen und der Welt zu tun haben.

Eine internationale Jugendbegegnung ist eine besondere Möglichkeit zu erfahren, dass manche Dinge, die die Jugendlichen in ihrem Alltag als normal erleben (z.B. wie in der eigenen Familie miteinander umgegangen wird oder wie Beziehungen gelebt werden), für andere Menschen ganz anders sein können.

Oft wird davon ausgegangen, dass Jugendliche in internationalen Jugendbegegnungen vor allem etwas über unterschiedliche Lebensweisen in verschiedenen Ländern lernen sollten, um besser miteinander und in der Welt zurechtzukommen. Im Vordergrund steht dann – oft auch unbeabsichtigt und unbemerkt – die Feststellung (national-)kultureller Differenz. Das ist aus einer diversitätsbewussten Perspektive zu einfach und durchaus problematisch.

Diversitätsbewusst heißt Anerkennung von vielfältigen Zugehörigkeiten

Aus einer diversitätsbewussten Perspektive geht es vielmehr darum, dass Jugendliche in

der internationalen Begegnung lernen, dass nicht alle Menschen in einem Land gleich sind. Und dass Menschen nicht nur dadurch beeinflusst sind, was innerhalb ihrer Gesellschaft als ‚normal‘ verstanden wird, sondern zum Beispiel auch dadurch, was von ihnen als Frau oder Mann erwartet wird, was es für eine Person bedeutet, aus einer armen Familie zu kommen, oder in einem ganz kleinen Dorf zu wohnen. Diversität heißt auf dieser Ebene Vielfältigkeit: Jede Person ist vielfältig, einzigartig.

Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit möchte junge Menschen darin unterstützen, mit Unterschiedlichkeit und Komplexität umzugehen. Das heißt auch, möglicherweise aufkommende eigene Verunsicherungen zu spüren und aushalten zu können, den Mechanismen dahinter auf die Spur zu kommen, über unterschiedliche Vorstellungen und Verständnisse sprechen zu können und Einigungen zu finden.

Diversitätsbewusst heißt Antidiskriminierung

Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit unterstützt Jugendliche darin, zu verstehen, dass es gefährlich ist, wenn Menschen in eine Schublade gesteckt werden (wie z.B. alle aus einem Land oder auch alle Frauen oder alle reichen Menschen) und deswegen bewertet und auf eine bestimmte Weise behandelt werden. Sie hinterfragt „normal“ und „anders“ und eröffnet Räume, in denen das Thema Diskriminierung entlang eigener Erfahrungen und Themen der Jugendlichen reflektiert werden kann.

Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit lädt dazu ein, sich auf eine Forschungsreise zu begeben, die Funktionsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung zu erkunden und die eigene Verstrickung darin anzuerkennen. Sie ermutigt uns, darüber nachdenken, wie wir von Schubladendenken profitieren, während andere Menschen davon eingeschränkt und verletzt werden. Sie lässt uns entdecken, wie leicht es funktioniert, sich auf die richtige und gute Seite zu stellen, indem „Andere“ abgewertet werden und wie selbstverständlich Ungerechtigkeiten gerechtfertigt und damit als solche unsichtbar gemacht werden. Dabei geraten auch die Machtverhältnisse und Privilegien durch je unterschiedliche Positionierungen in den Blick. Sie ermutigt auch, die „strukturelle Brille“ anzuziehen und Gesetze und (mediale) Diskurse diskriminierungskritisch zu betrachten. Sie bleibt aber nicht bei der Reflexion stehen, sondern schafft einen Raum, in dem gemeinsam überlegt werden kann, was im je eigenen Alltag, wie auch übergreifend, gegen Diskriminierung und für mehr Chancengerechtigkeit und „Freiheit“ getan werden kann. Diversitätsbewusst heißt in dem Fall kritische Selbstreflexion und ein Einschreiten gegen jede Form von Diskriminierung.

Antidiskriminierung als Querschnittsaufgabe

Das hier skizzierte Grundverständnis diversitätsbewusster Bildung hat den Fachdiskurs und die Praxis der internationalen Jugendarbeit in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verändert. Durch eine

beständige kritische Reflexion von Aspekten eines „klassischen“ interkulturellen Lernens wurde die Aufmerksamkeit für die Chancen, aber auch die Fallstricke internationaler Jugendarbeit gestärkt. Antidiskriminierung ist mehr und mehr zu einer Querschnittsaufgabe des Arbeitsfelds geworden.

Der diversitätsbewussten Bildungsarbeit liegt dabei ein weites, mehrdimensionales Verständnis von Diskriminierung zugrunde, welches sich auf eine Vielzahl von Differenzlinien (wie etwa Körperlichkeit, Geschlecht, Kleidung, soziale oder nationale Herkunft oder Alter ...) bezieht und immer auch nach den Verstrickungen untereinander und deren gleichzeitiger Wirkmächtigkeit fragt. Fachtheoretisch wird dieses Verständnis unter dem Begriff Intersektionalität diskutiert (vgl. in Bezug auf das Thema Leiprecht 2008). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Formen von Diskriminierung zwar in ihrer Wirkmächtigkeit und gesellschaftlichen und historischen Dimension unterscheiden, aber auch ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen zu entdecken sind. Entsprechend kann in der Jugendbegegnung jedes konkrete Beispiel eine „Tür“ sein, die den Einstieg in die Funktionen von Diskriminierung im Allgemeinen und eine gemeinsame, solidarische Erkundung und „Entrüstung“ ermöglicht. Dabei werden nicht nur zwischenmenschliche Dimensionen betrachtet, sondern auch institutionelle und strukturelle Diskriminierungen in den Blick genommen.

Eine diversitätsbewusste Grundhaltung

Eine besondere Herausforderung für die Begleitpersonen diversitätsbewusster Lernprozesse ist, die Zusammenhänge zwischen den konkreten Erfahrungen und Reflexionen in der Gruppe, den gesellschaftlich-strukturellen (Ungleichheits-)Verhältnissen und dem alltäglichen Erleben und Handeln der jungen Menschen immer wieder herzustellen. Dabei ist eine wohlwollende, anerkennende Grundhaltung unerlässlich, die eine Reflexion fernab von „richtig“ und „falsch“ ermöglicht und auf eindimensionale Vorstellungen von „Opfer“ und „Täter“ verzichtet.

Tatsächlich ist eine gelungene Begleitung diversitätsbewusster Lernprozesse vor allem eine Frage der Haltung, die sich seitens der Lernbegleitenden in einem Prozess von kritischer Auseinandersetzung mit Schubladen, Machtverhältnissen und Diskriminierung sowie der entsprechenden Selbstreflexion immer weiter entwickelt.

Dazu ist es hilfreich, die eigene Praxis und Rolle immer wieder zu hinterfragen. Im besten Fall mit Freude auf einer Entdeckungsreise – und im Wissen um die gute Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die mit ihren Fragen und ihrem Handeln genauso auf eine Veränderung der Verhältnisse zielen.

- Kann ich eigene „Schubladen“ und Norm(alitäts)vorstellungen erkennen und reflektieren?

- Ist es mir möglich, mich mit meinen eigenen Lernprozessen und Unsicherheiten zu zeigen?

- Wo tragen meine wohlgemeinten Erklärungen oder ein Nicht-Reagieren vielleicht manchmal zu einer Bestätigung eindimensionaler oder diskriminierender Perspektiven bei?

- Kann ich spüren, wann ein Nachfragen zu einer vertieften und spannenden Auseinandersetzung führt? Habe ich ein Gefühl dafür, wann die Themen der Gruppe berührt werden?

- In Bezug auf die Konzepte und deren praktische Umsetzung lässt sich zum Beispiel fragen:

- Gelingt es, Verallgemeinerungen und „Festschreibungen“ zu vermeiden?

- Werden die Gefahr der Kulturalisierung und die (Re-)Produktion von kulturellen Differenzen explizit problematisiert?

- Geraten Rassismus und andere Formen von Diskriminierung in den Blick?

- Wird ein Raum eröffnet für die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Schubladen und Diskriminierung?

- Werden die Einzelnen mit ihren vielfältigen subjektiven Zugehörigkeiten sichtbar?

- Werden gesellschaftliche und strukturelle Ungleichheitsverhältnisse aufgespürt und hinterfragt?

- Wird ein konstruktiver Umgang mit Verunsicherungen und Komplexität gestärkt?

Mehr Fragen und ausführlichere Erläuterungen zu den theoretischen Hintergründen und den vielzähligen Aspekten einer diversitätsbewussten Haltung sowie eine Reihe von Methoden für die Bildungsarbeit finden sich in der soeben erschienenen Praxishandreichung „more than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit“ (siehe auch Anne Leppers Beitrag in diesem Magazin), die in Kürze auch englischsprachig vorliegen wird.

Über die Autorin

Anne Sophie Winkelmann ist interkulturelle Diplompädagogin, Anti-Bias-Multiplikatorin und freiberufliche Referentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Ihre aktuellen Schwerpunkte sind Antidiskriminierungsarbeit, eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit und Diskriminierung gegen jüngere Menschen, meistens von Erwachsenen gegenüber Jugendlichen und Kindern, Adultismus genannt.

Bildungsstrategien gegen Antisemitismen

Von Monique Eckmann

Unter Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit antisemitismuskritischer Bildungsarbeit beschäftigen, besteht eine relativ hohe Einigkeit zu folgenden Feststellungen:

- dass der Umgang mit Geschichte, insbesondere mit Holocaust und Nationalsozialismus nicht gegen gegenwärtigen Antisemitismus wirkt;
- dass es „Antisemitismus ohne Juden“ gibt;
- dass Antisemitismus ein Weltbild ist, das Erklärungen für viele vorherrschende Probleme liefert, von Projektionen genährt ist und eine identitätsstiftende Funktion hat, also ein Wir-Gefühl bildet;
- dass es heute weniger um rechtsextreme Varianten von Antisemitismus geht, sondern um subtilen, manchmal offenen Antisemitismus „nach oder trotz Auschwitz“, geprägt von Ressentiments und Verschwörungstheorien;
- dass Antisemitismus viele Formen und Versionen hat und sich Antisemitismus in Kapitalismuskritik, Kritik am Staat Israel und Kosmopolitismus-Kritik verstecken kann;
- dass eine Politisierung des Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt stattfindet, was dazu beitragen kann, sich selbst als Opfer der „übermächtigen Juden“ darzustellen und die Bildungsaufgabe erschwert.

Vier Bildungsstrategien gegen Antisemitismen

In den letzten Jahren lassen sich vier Bildungsstrategien gegen Antisemitismus ausmachen, die im Folgenden diskutiert werden; sie berücksichtigen verschiedene Konstellationen in unterschiedlicher Weise und reagieren insbesondere auf folgende Facetten des Antisemitismus:

- Antisemitismus als Konstellationen von Diskursfiguren erkennen und dekonstruieren;
- Antisemitismus als Erfahrung im Gesamtbereich Rassismus/ Diskriminierung – also eine Intervention im sozialen Nahraum;
- Antisemitismus als Intergruppenkonflikt und demzufolge Begegnungsprojekte vor dem Hintergrund der Kontakthypothese;
- Antisemitismus als Global- und Lokalgeschichte – also Arbeit mit Geschichte(n) und Erinnerung(en).

Sehen wir uns also die vier Bildungsstrategien, ihre Möglichkeiten, Grenzen und spezifischen Herausforderungen genauer an:

Antisemitische Bilder und Diskursfiguren dekonstruieren

In diesem Ansatz geht es darum, zunächst antisemitische Denkfiguren und Bilder als solche zu erkennen, um dann diese Bilder und Diskurse zu analysieren, sie zu dekonstruieren und antisemitische Denkmuster infrage zu stellen. Es ist also eine vorwiegend kognitive Annäherung, eine Arbeit mit Repräsentationen, die sowohl im Klassenraum wie auch in Jugendbegegnungs-

zentren praktiziert wird. Bei den Inhalten dieser Bilder handelt es sich um Verschwörungstheorien und Machtphantasien, Gerüchte über „die Juden“, die angeblich paradoxerweise sowohl mit Übermacht ausgestattet als auch ewige Opfer sind. In diesem Zusammenhang kann man „Antisemitismus ohne Juden“ beobachten, da diese Bilder in vielen Kontexten existieren, auch ohne dass Juden gegenwärtig sind. Es handelt sich nicht nur um Feindbilder, sondern auch um eine Weltanschauung, die Erklärungsmuster für alles liefern kann.

Dieser Ansatz zielt darauf ab, bei den Jugendlichen kulturelle und kognitive Kompetenzen, wie Medienkritik, die kritische Betrachtung von Comics, die bewusste Wahrnehmung von Antisemitismus im Internet etc. zu stärken, um dadurch Stereotypen und ihre Mechanismen durchschauen zu lernen.

Die Herausforderung bei diesem Ansatz ist, dass die genannten Bilder tief in Kultur und Gesellschaft verankert sind und sich, wenn überhaupt, nur sehr langsam verändern. Bei der Arbeit mit Bildern und Repräsentationen besteht die Gefahr, diese zu reproduzieren. Das Ziel besteht darin, Denkfiguren aufzudecken und durch ihre Dekonstruktion Argumentationskompetenzen zu stärken.

Antisemitismus als Erfahrung im sozialen Nahraum

Ganz anders geht der zweite Ansatz vor, bei dem Antisemitismus als Erfahrung im sozialen Nahraum im Kontext zunehmender Ethnisierung von sozialen Konflikten angegangen wird. Eine Erfahrung, die in

einer alltäglichen Lebenswelt von allen Beteiligten in ihren Dimensionen von Inklusion und Exklusion erlebt wird, soll bewusst geteilt werden. Diese Bildungsstrategie versucht in Gruppen oder in Workshops persönlich erlebte Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen anzusprechen und auszutauschen. Die Beschäftigung mit der Dimension des selbst Erlebten verlangt, dass die Erfahrungen aller Beteiligter zur Sprache kommen, sei es Antisemitismus oder eine der vielen Formen von Rassismen, darunter auch anti-muslimischer Rassismus oder Antiziganismus. In solche Workshops werden oft auch andere Diskriminierungskategorien wie Homophobie oder Sexismus mit einbezogen.

Es handelt sich hier um einen Ansatz, der in der Antidiskriminierungspädagogik bekannt ist und der Vorfälle weder hierarchisiert noch wertet. Er bietet jeder Person die Gelegenheit, eigene Erfahrungen als Betroffene darzulegen, z.B. Ressentiments, Entwürdigung und alltägliche Diskriminierung. Auch soziale und räumliche Benachteiligungen, die Jugendliche je nach Kontext und Situation als Täter oder Täterinnen, als Opfer oder als Bystander erleben, kommen zur Sprache. Auf der Basis der Anerkennung dieser Erfahrungen wird im nächsten Arbeitsschritt nach gemeinsamen Strategien gesucht, um Diskriminierungen und Hass entgegenzuwirken und solidarisch zu handeln. Ziel dieser Bildungsveranstaltungen ist es, alle dazu anzuregen Verantwortung zu übernehmen.

Es macht einen großen Unterschied, ob bei diesem Zugang jüdische Jugendliche anwesend sind oder nicht. Eine Gefahr besteht darin, dass Pädagoginnen und Pädagogen bei Abwesenheit jüdischer Teilnehmenden eine Stellvertreterposition einnehmen könnten. Eine solche Gleichstellung mit jüdischen Opfern wird seitens anderer Jugendlicher aber als moralisierend empfunden, ruft häufig Abwehrreaktionen hervor oder verstärkt bereits vorhandene Widerstände.

Dieser Ansatz ist sozialpädagogischer Art und wird eher im außerschulischen Raum praktiziert.

Begegnungspädagogik: Dialogprojekte zu Antisemitismus

In diesem Bildungsansatz wird Antisemitismus als Intergruppen-Beziehung definiert, und es wird der Kontakt zwischen sich gegenseitig ablehnenden Gruppen gefördert. Diese Überlegungen haben zu Begegnungsprojekten zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Jugendlichen geführt, die gegen Antisemitismus wirksam werden sollen.

Doch Intergruppenkontakte und Begegnungen haben nur einen positiven Effekt, wenn gewisse Bedingungen berücksichtigt werden. Diese Bedingungen haben zu verschiedenen Begegnungsmodellen geführt. Ihr gemeinsamer Nenner ist, dass der Kontakt eine sehr sorgfältige Vor- und Nachbereitung erfordert, dass möglichst gleichwertige Gruppen (Anzahl, Status oder Bildungsgrad betreffend) zusammengebracht werden sollten und dass eine Co-Moderation von Pädagogen beider Gruppen notwendig ist.

Eines der Ziele der Begegnungspädagogik besteht darin, Vorurteile und Stereotypen abzubauen, indem „die Anderen“ – über die oft phantasiert wird, ohne dass sie real bekannt sind – in ihrer spezifischen, aber auch allgemein menschlichen Natur erlebt werden. Allerdings können unzureichend durchdachte Begegnungsprojekte entgegen der pädagogischen Intention intergruppal Feindseligkeit verstärken.

Etliche Begegnungsprojekte sind auch Dialogprojekte, in denen „die Anderen“ befragt, aber auch die eigenen Vorurteile hinterfragt werden. Dialog führt im besten Fall zum Verständnis „des Anderen“, oder auch, von der Kritik „der Anderen“ ausgehend, zur kritischen Betrachtung „des Eigenen“, also zu Reflexion oder sogar Selbstkritik.

Nun birgt aber ein Antisemitismus-Begegnungsprojekt ein Risiko, nämlich das der Asymmetrie. Wenn nur Antisemitismus thematisiert würde, würden automatisch die jüdischen Teilnehmenden auf die Opferposition reduziert und die nichtjüdischen der Täterposition zugeordnet. Aus der Debatte zu antirassistischer Pädagogik ist bekannt, dass eine solche Asymmetrie Abwehr und Ressentiments auslöst und in eine Sackgasse führen kann. Ohne Gegenseitigkeit ist Begegnungspädagogik nicht möglich. Womit keinesfalls in die Falle eines bekannten antisemitischen Topos getappt werden sollte: Statt nunmehr Juden und Jüdinnen kollektiv als Täter zeichnen zu wollen, muss es vielmehr darum gehen, sie als Individuen wahrzunehmen, die wie alle anderen Menschen auch Verursacher und

Verursacherinnen von rassistischen Haltungen, Gedanken, Bildern oder Vorurteilen sein können, die ja eben in diesen Begegnungen von allen hinterfragt werden sollen.

Doch können Begegnungs- und Dialogprojekte, die sich spezifisch gegen Antisemitismus richten, wirklich nach den Regeln der Gegenseitigkeit konstruiert werden? Und was heißt das genau – wer würde wem begegnen? Wenn der Antisemitismus ein Konstrukt oder ein Gerücht ist, das ohne real Betroffene auskommt, kann man niemandem begegnen: Man kann wohl kaum Dialogprojekte zwischen „Antisemiten“ und „Juden“ konstruieren. Und falls die Frage des Antisemitismus nicht explizit gemacht wird, bleibt die Frage offen, mit welcher Legitimierung und zu welchem Thema ein Dialog vorgeschlagen wird. Eine Ausnahme bilden Projekte, die auf Solidarität mit den Betroffenen zielen – sei es gegen Rassismus oder Antisemitismus.

Mit Geschichte und Erinnerung(en) arbeiten

Der gegenwärtige Antisemitismus bezieht sich weder ausschließlich noch direkt auf die Geschichte, und es wird immer wieder von Pädagoginnen und Pädagogen bestätigt, dass das Wissen um die Vernichtung der Juden nicht gegen heutigen Antisemitismus wirkt. Dennoch kann die Beschäftigung mit der Vergangenheit wichtige neue Einsichten bringen. Vor allem bieten Ansätze zur Geschichts- und Erinnerungsarbeit im lokalen Kontext interessante Perspektiven

zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, wobei es hier nicht nur um Geschichte aus der Epoche des Nationalsozialismus geht, sondern um Geschichte, die Perspektiven sowohl der Mehr- wie auch der Minderheiten umfasst.

Sich mit dem lokalen Kontext zu beschäftigen und Spuren von alltäglichen und außerordentlichen Ereignissen nachzugehen, fördert zudem ein Bewusstsein für die Verbindung zwischen lokaler und globaler Geschichte sowie für die Diversität der Gesellschaft gestern und heute. Es gilt einerseits, Erinnerungen der eigenen Familienmitglieder aufzuarbeiten, also biografische Zugänge zu Migration, zu Krieg, Flucht, Exil oder zur Geschichte der Alltags- und Arbeitswelt zu finden. Andererseits soll in diesem Kontext auch auf das Zusammenleben von jüdischen und nichtjüdischen Nachbarn eingegangen werden. All dies kann anhand von Gebäuden, Straßen, Archiven und Plätzen geschehen.

Es ist also ein territorialer Ansatz, in dem die *citoyenneté* im Sinne von territorialer Zugehörigkeit und aktiver Partizipation aller Beteiligten im Vordergrund steht. Hier könnte zum Beispiel das Thema der Zugehörigkeit von Sinti und Roma zum lokalen Territorium ebenfalls spannende Perspektiven ergeben.

In diesem Ansatz steht Antisemitismus nicht unbedingt als Thema im Vordergrund, sondern wird im Kontext der Quartiers-, Stadtteil- oder Dorfgeschichte relevant. Eine inklusive Wahrnehmung der

Beziehungsgeschichte zwischen Mehr- und Minderheiten kann ebenfalls dazu beitragen die Entstehung und Entwicklung von Stereotypen und die kategorisierenden Zuschreibungen zwischen „Uns“ und „den Anderen“ konkret zu hinterfragen.

Fazit

Die vier Bildungsstrategien stehen in keiner Weise widersprüchlich zueinander, und es sollte stets erwogen werden, inwieweit sie sich gegenseitig ergänzen können.

Ihnen gemeinsam ist, dass antisemitismuskritische Bildung immer hohe Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen stellt; diese sind immer wieder gefordert, sich zwischen Banalisierung und Dramatisierung zu positionieren. Auch stößt die Dekonstruktion von Stereotypen, also von kollektiven Bildern, teilweise auf Widerstände. Diese sind umso stärker, wenn es sich um gefestigte Repräsentationen einer abstrakten Kategorie handelt, der große Macht zugeschrieben wird, wie das bei den Juden, denen seit Jahrhunderten geheime Machtgier unterstellt wird, der Fall ist.

Es zahlt sich oft aus, mit Dissonanzen zu arbeiten: Widersprüche bei sich selbst oder der Geschichte der eigenen „Wir“-Gruppe zu entdecken, seien es nun soziokognitive oder normative, kann ein wertvolles Motiv zur Einstellungsänderung darstellen. Auch ist es lohnend, konkrete Situationen zu betrachten; „critical incidents“, das heißt kritische Vorfälle, die von den Beteiligten selbst erlebt wurden. Sie zwingen einen dazu, sich mit konkreten Vorfällen zu befassen,

vermeiden das allgemeine Sprechen über „die Juden“, „die Türken“, „die Anderen“ und erkunden somit konkrete Erfahrungen und Handlungsspielräume.

In den vier Bildungsansätzen wird unterschiedlich mit der Frage umgegangen, ob die verschiedenen Formen von Antisemitismen und Rassismen gemeinsam oder getrennt angegangen werden sollen. Im ersten wird Antisemitismus oft separat thematisiert, aber dem gemeinsamen Erforschen von rassistischen und antisemitischen Bildern steht nichts entgegen. Die Ansätze zwei und drei arbeiten mit gemeinsam erlebten Hass- und Diskriminierungserfahrungen, und im vierten Ansatz kommen alle Erinnerungen und Geschichten zur Sprache; dabei geht es keineswegs um pädagogischen Opportunismus, sondern um die Gleichstellung der Mitglieder einer Gesellschaft, welcher Gruppe sie auch angehören, und um ihr Recht, eigene Erfahrungen ohne Banalisierungen oder Hierarchisierungen im pädagogischen Raum einzubringen.

Wichtig ist, nicht-anklagende, antisemitismuskritische Bildungsperspektiven zu entwickeln, welche Selbstreflexion fördern und auf einer inklusiven Perspektive beruhen – ohne eine implizite oder explizite Kategorisierung zwischen „Guten“ und „Bösen“, Antisemiten und Nicht-Antisemiten, Rassisten und Nicht-Rassisten. Im Bildungsraum bleibt uns die Gratwanderung, die Vielfalt von Antisemitismen sowohl im sozialen Nahraum im Kontext der verschiedenen Rassismen anzugehen als auch als eigenes Phänomen mit spezifischen Konstellationen zu betrachten, nicht erspart.

Dieser Beitrag ist eine Kurzfassung des gleichnamigen Aufsatzes in:

EINSICHTEN 08 (2012). Wir danken dem Fritz Bauer Institut für die Abdruckgenehmigung.

Über die Autorin

Die Autorin ist Soziologin und Honorarprofessorin an der Haute école de travail social (HETS) in Genf. Sie forscht und lehrt unter anderem zu Gruppenkonflikten, dem dialogischen Umgang mit Identität und Erinnerung und entwickelt Bildungsansätze gegen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus sowie im Bereich Menschenrechts- und Friedenserziehung.

Erinnerungsarbeit und verunsichernde Empathie: Wesentliche Bestandteile in interkulturellen Begegnungen

Von Björn Krondorfer

In meiner Arbeit als Begleiter interkultureller Begegnungen, in denen die Frage der Aussöhnung eine Schlüsselrolle spielt, stoßen wir oft auf traumatische Erinnerungen. Traumatische Erinnerungen bergen immer die Gefahr der sozialen Ausgrenzung Anderer, weil sie die Wahrnehmung von Weltanschauungen zementieren, indem sie an bestimmten „Wahrheiten“, die für die jeweilige Gruppenidentität bedeutsam sind, festhalten. Prozesse der Aussöhnung (oder Versöhnung) – hier allgemein verstanden als ein Wiedererlangen von zerbrochenem Vertrauen – wirken Exklusionsmechanismen entgegen, denn sie versuchen Brücken zu bauen, wo Diskriminierung, Vorurteile, Hass oder Gewalt die Menschen auseinander gebracht haben.

Zwei Komponenten sind besonders hilfreich für interkulturelle Versöhnungsprozesse, deren Ziel es ist, einen Umgang mit Dynamiken von Diskriminierung zu finden: Erinnerungsarbeit, ein Konzept, das jenen, die sich für ein „Lernen aus der Vergangenheit“ engagieren, vertraut sein dürfte; und die verunsichernde Empathie (unsettling empathy), eine Komponente, der wir stärkere Aufmerksamkeit widmen sollten. Beide Komponenten kommen zur vollen Geltung, wenn sowohl kognitive als auch affektive Ebenen von Lernen und Erkenntnis in eine Balance gebracht werden.

Konflikte über den Zeitrahmen einer Generation hinaus

Der Ausdruck „Lernen aus der Vergangenheit“ setzt ein weit-angelegtes, zeitliches Kontinuum voraus, und in meiner Arbeit habe ich es vor allem mit Gruppen zu tun, in deren Umfeld Konflikte über den Zeitrahmen einer Generation hinaus andauern. Wenn sich Konflikte über mehrere Generationen erstrecken, müssen wir uns aktiv mit verletzenden und traumatischen Erinnerungen auseinandersetzen. Quälende Erinnerungen schränken soziale Gruppen, die miteinander im Konflikt stehen, darauf ein, in vorbestimmten Weisen zu handeln: sie grenzen sich voneinander ab, verteidigen ihre Gruppenidentitäten, klammern sich an kollektive Leidensgeschichten, oder sind von ihren Geschichten einer heroischen Vergangenheit überzeugt. Wir alle haben Erinnerungen, die sich über Wiederholungen in Familien und sozialen Gefügen festigen; im Gegensatz dazu ist die Erinnerungsarbeit der Versuch, sich aktiv mit den Mühen und Nöten schwieriger Erinnerungen zu beschäftigen. In der Tat finde ich diese Komponente immer wieder, wenn ich mit jungen Erwachsenen arbeite, die aus unterschiedlichen Hintergründen kommen; sie ist so markant, dass ich meinen methodischen Zugang „interkulturelle Erinnerungsarbeit“ nennen möchte.

„Interkulturelle Erinnerungsarbeit“

Über viele Jahre hinweg habe ich mit der dritten Generation gearbeitet, und zwar in einmonatigen Begegnungsprogrammen mit amerikanischen Jüdinnen und Juden

und ihren nichtjüdischen deutschen Gegenübern; während wir zusammen durch die Vereinigten Staaten, Deutschland und Polen reisten, setzten wir uns mit den Auswirkungen des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges auseinander. Ich begleite auch fünftägige Versöhnungsseminare mit amerikanischen Studierenden mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen und kulturellen Hintergründen. Fernerhin suchen wir in generationenübergreifenden Seminaren mit Palästinensern, Israelis und Deutschen Brücken der Verständigung aufzubauen. Weitere Versöhnungsprojekte, die ich begleitet habe, haben die Apartheid in Südafrika oder Generationskonflikte in der jüdischen Gemeinde in Melbourne (Australien) zum Thema gehabt. Oder sie widmen sich dem Themenfeld der Migration und Menschenrechtsfragen, wenn wir für mehrere Tage Studierende in die Wüste Arizonas an die U.S.-Mexikanische Grenze begleiten. Obwohl sich all diese Begegnungen in vielerlei Hinsicht unterscheiden, bleiben die leitenden Paradigmen dieselben:

- aktive Beteiligung an alternativen Formen der Kommunikation, die eine Risikobereitschaft, ein Offenbaren von Verletzbarkeit und Aufrichtigkeit erfordert
- ein Einüben von aufmerksamen Zuhören, direkten Antwortgeben, und anteilnehmendem Einfühlungsvermögen
- ein Bewusstwerden der Auswirkungen von Familienbiografien, gemeinschaftlichen Erinnerungen, und nationalen Geschichtsbildern

Verwobenheit von Familienbiografien mit offiziellen Geschichtsbildern

Wenn sich Gruppen, die im Konflikt miteinander stehen, im Kontext von Versöhnungsprozessen treffen, wird ihnen die Möglichkeit gegeben zu verstehen, wie eng ihre Familienbiografien mit offiziellen Geschichtsbildern verbunden sind. Es gehört zur Erinnerungsarbeit, ein Bewusstsein für größere gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu fördern, die die affektiven Erfahrungen gegenüber dem historischen Gedächtnis und den aktuellen Konflikten prägen. Es ist zum Beispiel wichtig zu benennen, ob kollektive Gruppen Verwundungen durch die Hände anderer erleiden mussten oder ob sie selber schuldhaft in Verbrechen verstrickt waren (bzw. sind). Die Zugehörigkeit zu Großgruppenidentitäten führt nicht nur zu Unterschieden im kognitiven Verständnis des eigenen Standorts in der Welt, sondern ist auch mit emotionalem Gepäck belastet: Furcht, Abwehr, Verleugnung, Überidentifikation, Ängstlichkeit, Widerstand, Schuld, Stolz, Scham – und all die emotionalen Feinheiten dazwischen. Daher müssen wir, wenn wir in internationalen Zusammenhängen arbeiten, die von vergangener Feindschaft oder gegenwärtiger Zwietracht geprägt sind, unsere Aufmerksamkeit auf die erodierende Kraft traumatischer Erinnerungen richten, die sich auf sozialen Beziehungen auswirkt. Ziel ist es, Wege zu finden, die aus alten Kommunikationsmustern herausführen und Visionen der Verständigung (wieder) beleben.

Verunsichernde Empathie (unsettling empathy)

„Living Sculptures“ – ein Methodenbeispiel

Das bringt mich zu meinem zweiten Punkt. So wichtig es ist, traumatische Erinnerungen sorgsam im Blick zu behalten, so notwendig ist es, eine „verunsichernde Empathie“ zu wecken. Verunsichernde Empathie (unsettling empathy) ist für mich eine Haltung, die gelernt und praktiziert werden muss, insbesondere von Menschen, die sich aufgrund historischer und aktueller Feindseligkeiten mit Misstrauen begegnen. Ich nenne es eine Haltung, weil es sich hier nicht nur um eine pädagogische Methode oder ein didaktisches Werkzeug handelt. Vielmehr ist die verunsichernde Empathie eine Art praktiziertes Bewusstsein, eine beziehungswillige Verbindlichkeit für einen anteilnehmenden Umgang mit dem Anderen.

Ein derart praktiziertes Anteilnehmen verunsichert, denn es bringt eigene Annahmen über die Welt und den eigenen Platz in dieser Welt ins Schwanken. Innerhalb kulturell-homogener Gruppen ist eine verunsichernde Empathie in der Regel nicht wirksam; in interkulturellen Begegnungen kommt sie jedoch zur Geltung. Sie kann sich zunächst durch das Gefühl bemerkbar machen, den Boden unter den Füßen zu verlieren, weil eigene Wertvorstellungen und bisherige Wahrnehmungen und Grundannahmen nicht mehr, wie bisher, im selben Maße gelten.

Obwohl Momente verunsichernder Empathie auch in intellektuellen Debatten auftreten können, zeigt sich ihre volle Wirkung erst in Situationen, wo Teilnehmende mit non-verbalen Übungen engagiert werden.

Von den zahlreichen kreativen Ansätzen, auf die ich mich in meiner interkulturellen Erinnerungsarbeit stütze, möchte ich hier auf die „Living Sculptures“ verweisen, da diese ein besonders wirksames Mittel sind, um Menschen ihre tief verwurzelten Überzeugungen und Weltanschauungen vor Augen zu halten. In den „Living Sculptures“ geschieht es häufig, dass Teilnehmende die Diskrepanzen spüren, die sich zwischen kognitiven und affektiven Ebenen des Verstehens auftun.

„Living Sculptures“ ist ein Mittel der szenischen Improvisation, bei der individuelle und kollektive Identitätskonflikte durch themenzentrierte und verkörperte Kreationen eines „Standbilds“ ans Tageslicht kommen. In kleinen Gruppen bereiten die Teilnehmenden aus ihren eigenen Körpern eine Gesamtskulptur vor, die die ihnen aufgetragene Aufgabe repräsentiert. Diese Skulpturen dürfen sich weder bewegen noch sprechen. Ich weise die Gruppen oft an, ihre Skulpturen als ein Monument an einem öffentlichen Platz zu begreifen. Die Kleingruppen haben für die Vorbereitung nur wenig Zeit (ca. 15-20 Minuten), damit der Improvisationscharakter dieser Übung bewahrt bleibt. Es ist wichtig, das vorgegebene Thema nicht verbal zu intellektualisieren, sondern es spontan darzustellen.

Jede Skulptur wird schließlich der Gesamtgruppe gezeigt. Dann beginnt die eigentliche Deutungsarbeit, die je nach Rahmenbedingungen auf unterschiedliche und

Affektive und kognitive Ebenen der Kommunikation

vielschichtige Weise durchgeführt werden kann. So können beispielsweise die Außenstehende die Skulptur zunächst umrunden und beschreiben, was sie sehen; sie können der Skulptur einen Titel geben oder ihren emotionalen Gehalt benennen; sie können auch mit einem der Körper in der Skulptur den Platz tauschen. Als Begleiter der Deutungsarbeit kann ich beispielsweise Elemente der Skulptur isolieren, etwa die Gestik einer Hand, um dann diese „Hand“ sprechen zu lassen. Oder ich kann bestimmte Personen in der Skulptur berühren und sie bitten, etwas von sich zu erzählen, oder sie zu ermutigen, ihre Position zu verändern, wobei häufig das Gesamtgefüge einer Skulptur in Bewegung gerät.

In interkulturellen Begegnungen können die einzelnen Gruppen z. B. aufgefordert werden, einen Aspekt ihrer nationalen Geschichte darzustellen. Zum Beispiel können die Deutschen ein Standbild kreieren, welches ihre Sicht auf die Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Deutschland ausdrückt, während gleichzeitig Israelis oder jüdische Amerikanerinnen und Amerikaner das Gleiche aus ihrer Perspektive tun. Diese nationalen Skulpturen unterscheiden sich immer voneinander; sie sind nie so, wie die Teilnehmenden selbst es erwartet hätten. Das Ergebnis ist immer wieder erstaunlich, da die Skulpturen Aspekte kollektiver Identitäten ans Licht bringen, die nicht bewusst gewollt und den kleinen Teams, die sie geschaffen haben, nicht bekannt sind. Die Darstellung und die interpretative Arbeit mit Körperstandbildern wirken sich stets „verunsichernd“ aus auf die Teilnehmenden. Es sind diese Verunsicherungen, die zu Veränderungen führen können.

Eine verunsichernde Empathie wird zunächst häufig als ein Gefühl der Verwirrung und der Angst gespürt. Das kann Gegenreaktionen der Abwehr und Verängstigung provozieren. Aber wenn gezielt mit diesen Emotionen umgegangen wird, entwickelt sich die zunächst als gefühlsempfundene „verunsichernden Empathie“ in eine ethische Haltung. Im Idealfall und im Laufe der Zeit kann diese Haltung zum Habitus werden, der die eigene Lebenseinstellung durchdringt, begleitet und strukturiert.

Um verunsichernde Empathie in einer konstruktiven Weise zu erleben, muss ein Schutzraum geschaffen werden, der für individuelle und soziale Erkundungen förderlich ist. In diesem Raum werden die Teilnehmenden ermutigt, sich ihren Vorstellungen von sich selbst und anderen durch affektive und kognitive Ebenen der Kommunikation zu stellen, und zwar mit Hilfe von kreativen, körperzentrierten und nonverbalen Einheiten. Derart konzipierte Versöhnungsprozesse begnügen sich nicht mit

- einer oberflächlich-freundlichen Unterhaltung
- kulturell-dominanten Deutungsmuster
- einer komfortablen Sicherheit von einstudierten Meinungen
- Loyalitäten, die von Großgruppenidentitäten verlangt werden

Versöhnungsprozesse sind offene Prozesse

Damit Versöhnungsprozesse wirksam stattfinden können, müssen konfliktbehaftete Gruppen eingebunden werden in die Geschichte und den Traumata der jeweils Anderen. Es handelt sich hier um offene Prozesse: sie können nicht an im Voraus bestimmten Zielen gemessen werden, sondern nur an ihrem Transformationspotenzial. Diese Prozesse fordern von den Teilnehmenden, voll und ganz präsent zu sein. Es reicht nicht aus, lediglich die soziale Wirklichkeit und Wahrnehmung der je anderen Gruppe zu beschreiben. Vielmehr ist es die Haltung der verunsichernden Empathie, die das eigene Wahrnehmen des In-der-Welt-Seins in Frage stellt und revidiert, mit dem Ziel, ein gewisses Maß an gegenseitigem Vertrauen wiederherzustellen.

Diese kurzgefassten Gedanken zeugen von einem visionären Charakter. Aber diejenigen, die solche Prozesse erlebt haben, wissen, wie relevant und übertragbar sie sind für Lebensrealitäten, die von Ausschlussmechanismen dominiert werden. Soziale Gruppen schließen nicht aus, weil Menschen böseartig und rachsüchtig sind; sie tun es, weil Ausschlussmechanismen ihre Wirksamkeit dann entfalten, wenn wir unterschätzen, wie sehr quälende Erinnerungen unsere oft unbewusst-affektiven Identifikationen mit Großgruppenmentalitäten beeinflussen.

Über den Autor

Der Autor ist Direktor des Martin-Springer Instituts und Professor für Religionswissenschaften an der Northern Arizona Universität, USA.

Empowerment oder Überforderung? – Internationale Jugendarbeit zu Ausgrenzung und Diskriminierung in Gedenkstätten des Nationalsozialismus

Von Steffen Jost und Nina Rabuza

Internationale Jugendbegegnungen oder Studienseminare sind schon lange Teil der Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, auch an Gedenkstätten. Im Gegensatz zu Kurzzeit-Angeboten steht bei internationalen Projekten seit jeher nicht nur die Vermittlung von Geschichte als Lernziel fest. Die „Begegnung“ soll dem interkulturellen Austausch, der „Aussöhnung“ oder aber dem Abbau von Stereotypen und Vorurteilen dienen. Mit dem Siegeszug der Human-Rights-Education sind auch vermehrt Bezüge zu gegenwärtigen Problemlagen gefordert worden. Diskriminierungen sollen nicht nur als historisches Phänomen betrachtet, sondern es sollen vielmehr auch Bezüge zur Alltagswelt der Teilnehmenden hergestellt werden. Wir werden deswegen im Folgenden die Frage diskutieren, was es bedeutet, mit „marginalisierten“ Gruppen oder Gruppen, die individuelle oder kollektive Diskriminierungserfahrungen haben, an Gedenkstätten zum Nationalsozialismus zu arbeiten. Dies wird beispielhaft anhand zweier in vielerlei Hinsicht unterschiedlich verlaufender Jugendbegegnungen thematisiert, bei denen jeweils eine Seminarwoche im Max Mannheimer Studienzentrum Dachau stattfand und bei denen ganz unterschiedliche Gruppendynamiken zum Tragen kamen.

Erzählungen vom Unrecht: Sinti und Roma in Deutschland und Serbien im 20. und 21. Jahrhundert (2012–2013)

Das Projekt beschäftigte sich mit der Diskriminierung und Verfolgung von Sinti und Roma in Deutschland und Serbien in Geschichte und Gegenwart. Zwischen zwei Seminarwochen in Dachau und Belgrad führten die Teilnehmenden Interviews, aus denen im Laufe der zweiten Seminarwoche vier kurze Filme produziert wurden. Die Filme sind inzwischen bei [Youtube](#) zu sehen.

Die Gruppe war in vielerlei Hinsicht äußerst heterogen. In Alter und Bildungsstand unterschieden sich die Teilnehmenden erheblich, die Spanne reichte von 14 bis 23 Jahren, von der Förderschule bis zur Universität. Aus beiden Ländern nahmen sowohl Sinti und Roma als auch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaften teil. Im Laufe der Begegnung stellte sich heraus, dass es ganz unterschiedliche Interessen und Ziele gab. Es zeigte sich, dass die Erfahrungen, die während der Begegnung gemacht wurden, zwar stark von der Zugehörigkeit zu einer kollektiven Gruppe abhingen, aber sozialer Status und Bildungsstand ebenfalls eine große Rolle spielten.

Für die deutschen Sinti war es ungewöhnlich, für die Gruppe als Experten und Expertinnen für „ihre“ Kultur – und am ehemaligen Ort des Konzentrationslagers auch für die Geschichte – fungieren zu müssen. Sie nahmen diese Rolle nach einiger Zeit allerdings mit einem gewissen „Stolz“ an. Die serbischen Roma arbeiteten alle bereits in

NGO-Zusammenhängen und waren diese Rolle weitaus mehr gewohnt. Sie sprachen weniger aus einer individuellen Erfahrungsperspektive, sondern fungierten vielmehr als Experten und Expertinnen für die Situation der Roma in Serbien im Allgemeinen. Die Begegnung mit einem deutschen Sinto-Überlebenden führte zu einem stärkeren Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den teilnehmenden Sinti und Roma. Nach dem offiziellen Gespräch suchten die deutschen und serbischen Sinti und Roma nochmals das Gespräch (z.T. auf Romanes) außerhalb des offiziellen Rahmens, d.h. ohne die Teilnehmenden aus den Mehrheitsgesellschaften. Am Ende der Seminarwoche in Dachau besuchten die deutschen Sinti erneut die KZ-Gedenkstätte und hielten eine eigene Gedenkfeier ab. Es wurde insgesamt deutlich, dass der historische Ort der KZ-Gedenkstätte für sie eine andere Bedeutung hatte als für die anderen Teilnehmenden. Das Sprechen über die historische Verfolgung bot einen Rahmen, in dem auch eigene Diskriminierungserfahrungen formuliert werden konnten. Im Anschluss organisierten die deutschen Sinti Interviews in den Familien, besuchten mit ihren Eltern die Gedenkstätte und begannen, im Verwandtenkreis Fragen zur Geschichte zu stellen. Dadurch wurde ein stärkerer Bezug zwischen Nationalsozialismus und Gegenwart hergestellt. Dies war zwar in der Projektentwicklung als Ziel formuliert worden, sollte aber nicht unter Druck durchgesetzt werden. Es sollte den Teilnehmenden selbst überlassen werden, inwieweit sie die Begegnung zum Raum für die Artikulation eigener Diskriminierungen werden lassen wollten.

„Memory Lab Junior“: Geschichte und Erinnerung in Bosnien, Frankreich, Deutschland und Serbien (2014–2016)

Im Projekt „Memory Lab Junior“ setzen sich Jugendliche und junge Erwachsene mit der Frage auseinander, welche Beziehungen zwischen Geschichte, Erinnerung und Identität bestehen. Die Teilnehmenden aus Bosnien, Deutschland, Frankreich und Serbien beschäftigen sich in drei Seminaren mit den Erinnerungen an den Nationalsozialismus, dem Umgang mit den Jugoslawienkriegen in Bosnien und in Serbien sowie mit kolonialgeschichtlichen Debatten. Das Projekt zielt darauf ab, Interesse daran zu wecken, Geschichte und nationale bzw. nationalistische Narrative zu hinterfragen, sowohl in einer historischen als auch in einer gegenwärtigen Perspektive. Der erste Teil in Dachau befasste sich mit der Geschichte des Konzentrationslagers und der Gründung der Gedenkstätte. Während der ersten beiden Tage des Workshops lernten sich die Teilnehmenden in verschiedenen, spielerischen Einheiten kennen. Dabei entstand ein angenehmes Gruppenklima. Mit dem Besuch der Gedenkstätte änderte sich die Gruppendynamik. Die bosnischen Teilnehmenden wollten als Gruppe Zeit ohne die anderen Teilnehmenden verbringen. Sie drückten ihre Trauer angesichts der Verbrechen in Dachau aus und fühlten stark mit den Opfern und deren Familien mit. Gleichzeitig setzten sie die eigenen persönlichen, familiären und die von ihnen als kollektiv-bosnisch wahrgenommenen Erfahrungen

von Kriegsverbrechen während der Jugoslawienkriege in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Leid der Opfer des NS. So verwies eine Teilnehmende darauf, dass sie schon alles kenne, was sie in Dachau gesehen habe. Die Lager in Bosnien während der Jugoslawienkriege seien dasselbe gewesen. Sie und die bosnischen Teilnehmenden könnten deswegen auch besser als die anderen nachempfinden, wie es den Häftlingen ergangen sei.

„Unter sich“ über das eigene Leid sprechen

Der Besuch der Gedenkstätte rief bei den bosnischen Teilnehmenden also andere Reaktionen hervor als bei der übrigen Gruppe. Für sie bestand kaum ein Unterschied zwischen den Konzentrationslagern und den Lagern während der Jugoslawienkriege. Die Gleichsetzung erschwerte die kognitive Auseinandersetzung mit beiden Themen, da Diskussionen von der bosnischen Gruppe als zynisch oder „kaltblütig“ wahrgenommen wurden, wie eine Teilnehmerin später schrieb. In ihren Augen gab es angesichts der Verbrechen nichts zu diskutieren, der Ausdruck der Trauer war vorrangig. Sie waren selbst von ihren Leiderfahrungen gefordert, sodass eine vielschichtige Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen für sie kaum zu leisten war. Die übrigen Teilnehmenden hatten selbst keine vergleichbaren kollektiven Leiderfahrungen gemacht. Die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und deren Aufarbeitung war für den Rest der Gruppe zunächst eine intellektuelle und erst an zweiter Stelle eine emotionale Frage. Da-

ran entwickelte sich ein Konflikt: Die bosnischen Teilnehmenden hatten das Bedürfnis „unter sich“ über die bosnischen Leiderfahrungen zu sprechen, während die anderen Teilnehmenden Interesse an einem diskursiven Austausch über die Geschichte des NS und die Erinnerungs- und Gedenkkultur hatten. Die gesamte Gruppe stieß zu diesem Zeitpunkt an ihre Belastungsgrenze und die Gruppenkommunikation wurde problematisch. Erst mit einem thematischen Wechsel zur Frage nach dem Umgang mit Täterorten, der mit einem Ortswechsel verbunden war, entspannte sich die Situation.

Fazit

Bisher gibt es kaum Studien zur Wirkung internationaler Jugendbegegnungen. Auch bei den beiden vorgestellten Projekten ist schwer einzuschätzen, ob die Teilnahme einen nachhaltigen Einfluss auf die Jugendlichen hatte und welche Rolle die Arbeit an und mit der Gedenkstätte für längerfristige Entwicklungsprozesse spielt. Wir empfinden es jedoch als Erfolg, dass sich die Jugendlichen des Projekts „Erzählungen vom Unrecht“ intensiv mit (Familien-)Geschichten auseinandergesetzt haben und die teilnehmenden Sinti die Gedenkstätte als für sie relevanten Ort kennenlernen konnten. Das Beispiel des Projekts „Memory Lab Junior“ zeigt allerdings, dass der Besuch einer Gedenkstätte auch ein Hindernis für eine Begegnung darstellen kann: Die bosnischen Teilnehmenden waren aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen von dem Besuch der Gedenkstätte überfordert und zogen sich aus der Gruppe zurück. Hinsichtlich des

Begegnungsaspekts wäre ein Seminar zu einem anderen Thema einfacher gewesen. Bei beiden Gruppen lässt sich weiterhin feststellen, dass während des Projekts die Identität als Sinteza und Sinto in Deutschland bzw. als Bosnierin und Bosnier wichtiger wurde. Es wäre deswegen für eine zukünftige Forschung zu internationalen Jugendbegegnungen wünschenswert, dass die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Identitätsbildungsprozessen und der Arbeit an historischen Orten eine relevante Fragestellung bleibt.

Über die Autoren

Steffen Jost ist stellvertretender Leiter am Max Mannheimer Studienzentrum in Dachau und promoviert an der LMU München zur Erinnerungskultur Sevillas.

Nina Rabuza ist pädagogische Mitarbeiterin am Max Mannheimer Studienzentrum in Dachau und dort verantwortlich für internationale Studienseminare und Jugendbegegnungen.

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“

Von Eberhard Seidel

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist ein deutschlandweites Schulnetzwerk, dem 2015 rund 1.750 Schulen angehören. Es wurde 1995 von Aktion Courage e.V., dem Trägerverein gegründet.

Barbara John, Ombudsfrau für die Hinterbliebenen der Opfer des Neonazi-Terrors des sogenannten Nationalsozialistischen Untergrunds, bezeichnet das Courage-Netzwerk als „größte Präventionsagentur gegen Ungleichheitsdenken in Deutschland“. Tatsächlich stellen sich in den Courage-Schulen mehr als eine Million Schülerinnen und Schüler in vielen Aktionen und Projekten die Frage: „Wie wollen wir im Land der Vielfalt zusammenleben?“ Sie suchen nach solidarischen Antworten, und von diesen hängt es ab, ob Deutschland auch in Zukunft ein liebenswertes Land bleibt.

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist eine Bottom-up-Initiative. Das heißt: Es gibt kein Curriculum, das die Courage-Schulen umzusetzen haben. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen selbst, welche Aktivitäten sie an ihrer Schule durchführen wollen. Es bietet ihnen somit die Möglichkeit, Herausforderungen vor Ort aufzugreifen, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten und selbstbestimmtes bürgerschaftliches Engagement zu entwickeln.

Gleichwertigkeit aller Menschen konkret

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ steht für die Überzeugung von der Gleichwertigkeit aller Menschen. Das oberste Ziel lautet deshalb: Sämtlichen Ideologien, die eine Ungleichwertigkeit von Menschen zu legitimieren versuchen, müssen abgebaut werden.

Der Ansatz, alle Ideologien der Ungleichwertigkeit gleichermaßen in den Blick zu nehmen, macht deutlich, dass auf den ersten Blick so unterschiedliche Phänomene wie Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie, Rechtsextremismus, Sexismus, Islamismus und andere etwas gemeinsam haben: Sie alle unterscheiden Menschen nach Merkmalen, hierarchisieren diese und leiten daraus eine Legitimation für Diskriminierungen ab. Ideologien der Ungleichwertigkeit gehen davon aus, dass Ungleichartiges auch ungleichwertig ist. Die Kernformel lautet: X ist mehr wert als Y. Und: X hat die Legitimation Y zu bekämpfen beziehungsweise Y Rechte vorzuenthalten.

Ideologien der Ungleichwertigkeit insgesamt zu betrachten geht mit einem horizontalen Handlungsansatz einher, der Diskriminierungen nicht nach mehr oder weniger wichtig hierarchisiert. Sexismus oder Antisemitismus stehen nicht über Rassismus, Antiziganismus nicht über Homophobie. In allen Fällen kann Diskriminierung für die Opfer ähnlich schlimme Folgen haben. Dies bedeutet natürlich nicht, dass jede Form der Diskriminierung zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft gleich brisant ist. Auch unterscheiden sich die einzelnen Formen in Entstehungsgeschichte, Erscheinungsform und Struktur.

Ideologien der Ungleichwertigkeit kann es in allen sozialen Gruppen geben

In unserer 20-jährigen Praxiserfahrung hat sich gezeigt, dass das Lernziel Gleichwertigkeit hervorragend geeignet ist, um auf die vielfältigen Formen der Diskriminierung in einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft einzugehen. Denn alle Menschen, egal woher sie kommen und wie sie aussehen, sind in der Lage zu diskriminieren. Ideologien der Ungleichwertigkeit kann es in allen sozialen Gruppen geben. In der Regel ist die diskriminierende Gruppe die größere, die diskriminierte die kleinere und schwächere. Und auch wenn die diskriminierende Gruppe nicht immer die größere ist: Immer gibt es ein Machtgefälle.

Ein glaubwürdiger Einsatz für Vielfalt und Toleranz in einer Gesellschaft, in der mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund hat, ist nur möglich, wenn man allen Vertretern von Ideologien der Ungleichwertigkeit gleich entschlossen entgegentritt – egal von wem sie geäußert werden und welchen familiären Hintergrund die Betroffenen haben. Geschieht dies nicht, verliert der Einsatz für Toleranz, Vielfalt und Menschenrechte bei Jugendlichen, die ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl haben, schnell an Glaubwürdigkeit.

Der horizontale Ansatz der Ideologien der Ungleichwertigkeit ermöglicht, die spannenden Lebenswelten der sozial und kulturell heterogenen Schülerschaften in der Arbeit an den Courage-Schulen aufzugreifen.

Im Winter 2014/2015 engagieren sich Dutzende von Courage-Schulen für eine Willkommenskultur für Flüchtlinge. Sie unterrichten Flüchtlingskinder in Deutsch, laden sie in die Schule ein und verbringen ihre Freizeit mit ihnen. Und in Großröhrsdorf im Landkreis Bautzen stellen sich Courage-Schülerinnen und -Schüler über Wochen den Dorfbewohnern entgegen, die mit Demonstrationen vor dem Rathaus die Unterbringung von Flüchtlingen in der Kommune verhindern wollen.

Jeder kann mitmachen und lässt sich auf eine Selbstverpflichtung ein

Jede Schule kann dem Netzwerk beitreten, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllt: Mindestens 70 Prozent aller Menschen, die in einer Schule lernen und arbeiten, verpflichten sich mit ihrer Unterschrift unter den drei Punkten des Selbstverständnisses, aktiv gegen jede Form von Diskriminierung an ihrer Schule einzutreten, bei Konflikten einzugreifen und regelmäßig Projekte und Aktionen zum Thema durchzuführen.

Die Kinder und Jugendliche werden bei ihren Aktivitäten von der Bundeskoordination, den Landeskoordinationen, den Kooperationspartnern und den Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort unterstützt und begleitet.

Was passiert, wenn die Selbstverpflichtung nicht eingehalten wird? Wird dann der Titel wieder aberkannt? Dies ist eine häufig gestellte Frage. Dazu Folgendes:

Der Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ist kein Preis und keine Auszeichnung, die eine Schule erhält, weil sie besonders gute Leistungen erbracht hat. Und der Titel ist damit auch kein Preis oder Auszeichnung, die aberkannt werden können, wenn die Leistungen nicht mehr stimmen.

Der Titel bedeutet auch nicht, dass an einer Schule kein Mobbing, Rassismus oder andere Formen der Diskriminierung vorkommen können. Uns ist bewusst, dass das trotzdem sehr häufig der Fall sein kann. Allerdings hat sich eine Courage-Schule dazu verpflichtet, im Sinne der Selbstverpflichtung tätig zu werden, wenn es zu Diskriminierungen kommt. Sollte es an einer Schule zu Diskriminierungen kommen und weder die Schüler und Schülerinnen noch die Lehrkräfte reagieren darauf, empfehlen wir, dass sich die Mitschülerinnen und -schüler, die sich nicht damit abfinden wollen, zusammenschließen und die Schulgemeinschaft an das Selbstverständnis erinnern.

Erfahrungsgemäß hilft das sehr häufig. Manches Mal empfiehlt es sich auch, Kontakt zu der Landeskoordination aufzunehmen, die für das Bundesland zuständig ist, in dem die Schule liegt, um mit ihr zu besprechen, wie das Bewusstsein in der Schule für das Klima verantwortlich zu sein, gestärkt werden kann.

Bislang haben wir noch keiner Schule den Titel aberkannt, auch wenn uns bewusst ist, dass an manchen Schulen die Aktivitäten im Sinne von „Schule ohne Rassismus“ etwas

eingeschlafen sind. Wir vertrauen auf positive Sanktionen, also auf Maßnahmen, die die Schulen ermutigen, wieder im Sinne einer Courage-Schule aktiv zu werden. Die Praxis lehrt, Vertrauen in die Selbstorganisation der Schulen funktioniert.

Kontakt

„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“
Ahornstraße 5
10787 Berlin
Tel.: 030/ 21 45 86 0
Fax: 030/ 21 45 86 20
www.schule-ohne-rassismus.org
www.facebook.com/SchuleohneRassismus

Über den Autor

Der Autor ist Soziologe und Journalist und veröffentlicht seit über 30 Jahren Bücher, Bildungsmaterialien und Reportagen zu Migration, Rechtsextremismus, jugendliche Subkulturen, Islamismus und Muslimfeindlichkeit. Seit 2002 ist er Geschäftsführer des Netzwerks „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“.

„Sich dem Unbekannten nähern können ...“ Stadtrallyes als partizipative Methode in der historisch-politischen Bildung

Von Heike Fahrn

Auf das Unbekannte zugehen zu können, ist Grundlage wie Ziel einer erfolgreichen Stadtrallye (nach: Gerhard Knecht, Rallyes. Eine Einführung, gruppe & spiel Nr. 3/08). Zur Erinnerung: Die Teilnehmenden entdecken in einer Gruppe einen Stadtraum, lösen gemeinsam verschiedene Aufgaben und erreichen ein bestimmtes Ziel. Eine oft unbekannte Stadt, in der man sich auf ungewohnte Weise bewegt, zusammen mit Menschen, die man meistens kaum kennt – eine Menge „Unbekanntes“ also. Wie nutze ich nun diese methodischen Gegebenheiten für meine pädagogische Arbeit, und wie verbinde ich das Format Rallye mit Elementen der historisch-politischen Bildung?

Drei Beispiele aus der eigenen Praxis:

In einem Tages-Workshop erarbeiten Freiwillige eines FSJ-Jahrgangs (Freiwilliges Soziales Jahr) eigenständig eine Rallye für die gesamte Gruppe. Nach einem Brainstorming zu wichtigen Prinzipien einer Rallye und der Klärung des organisatorischen Rahmens erkunden die Freiwilligen selbständig Möglichkeiten in der Stadt, entwerfen Route und Aufgaben, gestalten das benötigte Material und leiten am Ende die Durchführung der Rallye.

Zehn Jugendliche aus Weißrussland und Deutschland, die sich in ihrem Austauschprojekt mit Menschenrechten beschäftigt haben, kommen zu einem Abschlusstreffen in Berlin zusammen. Auf zwei verschiedenen Routen entdecken sie im Stadtraum Orte, die mit einzelnen Menschenrechten bzw. ihrer Verletzung verbunden sind. Sie erweitern nicht nur ihr historisches Wissen, sondern analysieren und dokumentieren auch den aktuellen Stand der Menschenrechte im Alltag der Stadt.

Altersmäßig gemischte Gruppen erkunden ihre Stadt in Hinblick auf das Zusammen- bzw. Nebeneinanderleben von Jung und Alt. In einer Art „Biografie-Arbeit vor Ort“ tauschen sie sich über die persönliche Nutzung bestimmter Stadträume oder ihre Verbindung zu konkreten Ereignissen aus („Kennst du diesen Stadtteil, gefällt er dir, wie hat er sich verändert?“; „Wo warst du, als die Mauer fiel?“ bzw. „Wie und wo hast du etwas über den Mauerfall gelernt?“)

Eine vielfältige Methode

Zum einen zeigen die drei Beispiele das mögliche inhaltliche Spektrum von Stadtrallyes. Grundsätzlich ist jedes Thema geeignet, das sich in irgendeiner Form im Stadtraum abbildet. Historische Ereignisse stellen sich in Denkmälern dar, sind lesbar in bestimmten Architekturstilen oder im Stadtaufbau selbst. Stadt funktioniert für verschiedene gesellschaftliche Gruppen unterschiedlich (oder gar nicht), und so kann der Stadtraum auch auf Teilhabe und Diskriminierung hin untersucht werden.

Zum anderen zeigen die Beispiele unterschiedliche Stufen der Mitgestaltung. Im ersten Fall erstellten die Jugendlichen selbst die Rallye, nur die eigentliche Idee kam von den Trainerinnen. Für Jugendaustausche ist diese geteilte Verantwortung überaus geeignet. In den anderen beiden Beispielen waren Route und Aufgaben vorgegeben. Allerdings gestalteten die Teilnehmenden ihre Dokumentation nach eigenen Vorstellungen, auch in vielen Aufgaben ging es um sie selbst und nicht um das Sammeln von reinen Fakten. Im Allgemeinen sind die Gruppen auch immer mit einem Stadtplan ausgestattet, sodass sie sich eigenständig orientieren könn(t)en.

Die hier nur angedeuteten, vielfältigen Möglichkeiten der Methode „Stadtrallye“ unterstützen auch einige wichtige pädagogische Ziele der nonformalen Bildungsarbeit. Denn die Teilnehmenden

- setzen sich auf interaktive Weise mit dem Stadtraum auseinander, sie analysieren ihre Umgebung, überprüfen und revidieren unter Umständen ihre eigenen Gewohnheiten, Vorstellungen und Stereotypen;
- tauschen sich über ihre Beobachtungen aus und lernen so die Lebensrealitäten der anderen kennen („Hier gibt es viel weniger Polizei auf den Straßen“; „Bei uns gibt es viel mehr freie WiFi-Hotspots ...“);
- arbeiten in einem Team, müssen sich selbst organisieren und gemeinsam Entscheidungen treffen (und sei es nur die über das Lauftempo ...);

- arbeiten kreativ, nutzen verschiedene Medien und unterschiedliche Lernkanäle;
- lernen den Stadtraum zu „lesen“, und trainieren so die für interkulturelles Verstehen wichtige Fähigkeit der nonverbalen Kommunikation;
- kommunizieren aber auch verbal in un-ter Umständen herausfordernden Situationen (oder haben Sie schon einmal versucht, ohne umfassende Sprachkenntnisse ein Ei zu tauschen?) und lernen mit Ablehnung und Wertschätzung umzugehen.

Vermittlung oder selbstbestimmtes Lernen?

Der Nutzen von Stadtrallyes bei der Entwicklung sogenannter soft skills oder beim Erwerb von Methodenkompetenz liegt demnach auf der Hand. Aber als Pädagogin oder Pädagoge will ich ja auch Inhalte und Wissen vermitteln – ist die Methode dafür nicht zu offen? Kann ich nicht zu wenig steuern, ob und was meine Teilnehmenden lernen? Und überfordere ich damit nicht auch manche Teilnehmende, die sich einen klaren Rahmen (und nicht zu viel Unbekanntes) wünschen?

Zuerst zwei Gegenfragen: Wie viel bleibt bei einer normalen Stadtführung – denn damit muss ich die Stadtrallye ja fairerweise vergleichen – hängen? Gibt es umgekehrt nicht Teilnehmende, die man mit einer Stunde Zuhören im Stadtgetümmel überfordert? Eine entsprechende Vor- und Nachbereitung, die Erstellung passender Materialien, aber auch Mischformen (halb Führung, halb Rallye) können darüber hinaus die

berechtigte und ernst zu nehmende Kritik an der Methode entkräften.

Vor allem aber soll hier eine Lanze für mehr Beteiligung gebrochen werden – Stadtrallyes eröffnen da insgesamt mehr Chancen als klassische Stadtführungen. Sie ermöglichen selbstbestimmtes, offenes Lernen und können dadurch auch die Vielfalt, die in Städten existiert, direkter erfahrbar machen. Durch entsprechende Aufgabenstellungen können sogar Mechanismen der Ausgrenzung und die (Un-)Zugänglichkeiten von Stadträumen wahrgenommen, analysiert und diskutiert werden.

Nach einer Stadtrallye wissen Teilnehmende vielleicht nicht, wann ein Schloss gebaut oder ein Denkmal errichtet wurde. Dafür haben sie gemeinsam den Weg gesucht oder Hemmungen überwunden, fremde Menschen anzusprechen. Sie haben den Stadtraum auf historische Spuren und aktuelle Nutzung hin untersucht – und sind dem Unbekannten dabei wahrscheinlich ein Stück näher gekommen.

Checkliste Stadtrallye

Legen Sie zuerst Ihr Ziel fest – methodisch und planerisch macht es einen Unterschied, ob sich die Teilnehmenden in erster Linie kennenlernen oder gemeinsam bestimmte Inhalte erarbeiten sollen.

Beginnen Sie mit Ihrer Planung auf der Straße – nur so lässt sich eine Rallye wirklich an Gruppe und Thema anpassen. Viele Aufgaben und Aktivitäten ergeben sich erst vor Ort.

Setzen Sie verschiedene Aufgabentypen ein, bleiben Sie nicht beim reinen Sammeln von Informationen. Erfahrungsaufgaben, bei denen Wissen und Meinungen abgerufen und in der Gruppe ausgetauscht werden, sollten neben Erlebnisaufgaben stehen (Interviews und Kontaktaufnahmen, Sammlung von Fundstücken, Spielelemente etc.).

Überlegen Sie, welche Materialien und Informationen Ihre Teilnehmenden brauchen – zur Vorbereitung oder auf dem Weg, zum Verständnis konkreter Orte oder einfach für ein sicheres Gefühl.

Nutzen Sie verschiedene Medien, um Rallyes zu erstellen oder zu dokumentieren. In Zeiten des Smartphones stehen Foto, Film, Ton und Text ohne allzu großen Aufwand zur Verfügung und entsprechen dem Medienverhalten Ihrer Teilnehmenden mehr als ein DIN-A-4-Blatt.

Werten Sie Ihre Rallye aus – die Erfahrungen und Erkenntnisse der Teilnehmenden können so inhaltlich wie methodisch eine Rolle für Ihre weitere Arbeit spielen.

Über die Autorin

Die Autorin ist Trainerin in der Jugend- und Erwachsenenbildung und Stadtführerin in Berlin. [Hier](#) können Sie ihren Blog einsehen.

„It is normal to be different“ – Jugendliche aus Europa mit und ohne Down-Syndrom im Angesicht der Menschenrechte

Von Gisela Paterkiewicz

- Jan-Tore aus Syke, Deutschland: still und bescheiden, aber mit viel Charme;
- Jan aus Varna, Bulgarien: immer ernst, doch wenn er einmal lacht, geht die Sonne auf;
- Michael aus Torun, Polen: sehr selbstbewusst, will Polizist werden;
- Samira aus Sarajewo, Bosnien-Herzegowina: hilfsbereit, kompetente Assistentin der Lehrer;
- Sebastian aus Syke, Deutschland: Computer-Nerd, macht gute Fotos;
- Lia aus Zaragoza, Spanien: liebt Parties, überrascht mit immer neuen Frisuren;
- Kristina aus Varna, Bulgarien: tanzt wie der Teufel, spricht sehr gut Englisch;
- Peter aus Warschau, Polen: ist Fernsehstar, spielt Klavier;
- Carmen aus Zaragoza, Spanien: hat viel Humor, kann ausgezeichnet basteln;
- Nikolina aus Sarajewo, Bosnien-Herzegowina: gibt souveräne Presse-Interviews, kann Karate.

Das sind nur einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus fünf Ländern von „It is normal to be different“, die Hälfte von ihnen mit Down-Syndrom. Der Unterschied, den ich rückblickend zu allen unseren anderen europäischen Schulprojekten seit 1996 feststelle, ist, dass die Symbiose von

Jugendlichen mit und ohne Down-Syndrom eine perfekte Mischung war. Wenn ich nach zwei Jahren die vielen Videos und Fotos anschau, lachen und strahlen die jungen Leute auf jedem Bild, egal, ob in Sarajewo, Syke oder Torun. Alles wirkt bunt und fröhlich!

Und so wird es allen in Erinnerung bleiben, obwohl es viele ernste Situationen gegeben hat. Denn ein wesentlicher Teil der Aufgaben für die Projektteilnehmenden war die Beschäftigung mit der traurigen Vergangenheit: Euthanasie und Zwangssterilisierung im Dritten Reich, die soziale Tabuisierung von ganzen Familien mit behinderten Kindern bis spät in die 1980er Jahre, die menschenunwürdigen Zustände in Heimen bis hin zu modernen Integrationsprogrammen – bis heute sehr unterschiedlich in unseren Ländern! Und immer noch beklemmend für alle war schließlich der Besuch in Auschwitz ...

Wie kamen wir auf die Projektidee?

Seit den 1990er Jahren, seit am Beruflichen Gymnasium der Berufsbildenden Schulen Syke Europaschule bosnische Flüchtlinge ihr Abitur machten, besteht eine enge Freundschaft zur High Economic School in Sarajewo. Doch da Bosnien-Herzegowina nicht in der EU ist, konnten wir keine EU-Gelder bekommen und mussten versuchen, bei anderen Institutionen wie dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk Mittel für Schülerprojekte „zusammenzukratzen“. Europeans for Peace (EfP) lehnte unsere Anträge in den ersten Jahren ab.

Schließlich kamen wir mit „It is normal to be different“ doch in die engere Auswahl von EfP

und wurden im Mai 2011 zu einem Vorbereitungsseminar nach Berlin-Wannsee eingeladen. Durch die professionelle Beratung dort wurde uns klar, was vor uns lag: Wie sollten wir den Spagat schaffen zwischen den Erwartungen von EfP an uns, also ernsthafte Forschung zur Vergangenheit – und den Down-Syndrom-Elternorganisationen, also ernsthafte Auseinandersetzung mit den Konzepten von Integration bzw. Inklusion? Wie den jungen Teilnehmenden mit Down-Syndrom gerecht werden? Alle Kommunikation musste ja auf Englisch laufen und theorielastig war es auch noch. Wo blieben denn da Spaß und Motivation?

Schließlich teilten wir das Projekt in sechs Zeitfenster – drei Vorbereitungsphasen und drei einwöchige Begegnungen in Sarajewo, Syke und Torun.

Drei Vorbereitungsphasen

Wir führten mit den Jugendlichen Recherchen durch, die wir als Videos und Powerpointpräsentationen dokumentierten:

- Was ist das Down-Syndrom?
- Wie sieht der Alltag der jungen Leute mit Down-Syndrom aus?
- Was sind ihre Träume, Hoffnungen und Ängste?
- Wie ging man früher mit Behinderung um?

Welche außergewöhnlichen Leistungen erreichen Menschen mit Down-Syndrom?

Dazu besuchten wir verschiedene Therapiezentren, Werkstätten, Theatergruppen usw., interviewten beteiligte junge Leute, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher

und auch ältere Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Daneben machten wir Internet-Recherchen zu den medizinischen, historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Alle Arbeitsschritte wurden gemeinsam geplant und im regelmäßigen einstündigen Chat diskutiert.

Drei Projektbegegnungen

Es reiste aus Bosnien-Herzegowina, Polen, Bulgarien und Deutschland jeweils eine Gruppe von ca. fünf Schülerinnen und Schülern, zwei Lehrkräften, ein oder zwei jungen Leuten mit Down-Syndrom und deren Begleitpersonen zu den Begegnungen.

Jede Begegnung folgte derselben Struktur:

- Vorstellung der Teilnehmenden und Mini-Sprachkurs
- Vorstellen der Arbeitsergebnisse aus der Vorbereitungsphase
- Kreative Arbeit in multinationalen Workshops
- Stadtführung durch die gastgebenden Schülerinnen und Schüler
- ein ganztägiger Busausflug
- eine öffentliche Performance im Beisein von Politik, Promis, Presse etc.
- eine große Abschiedsparty

Die Begegnungen waren allesamt lebhaft und eindrucksvoll, aber ich möchte einige Begebenheiten schildern, die mir besonders im Gedächtnis geblieben sind.

In Sarajewo, wo es noch immer viele Spuren des Bürgerkrieges gibt, wurden wir wie VIPs empfangen. Berühmte Schauspieler,

Modedesigner und Fußballstars kamen in die Schule, um die multinationalen Workshops zu leiten. Berührend war, wie die Leiterin der noch sehr jungen Elternorganisation DOWNSY uns sagte, dass es das erste Mal sei, dass Außenstehende auf sie zugegangen wären, um ein Projekt zu machen, sonst wäre es immer andersherum. Wir begriffen schnell, dass die Förderung von Menschen mit Einschränkungen in Ländern mit großen wirtschaftlichen Problemen ganz unten auf der Liste steht.

In Syke half uns das renommierte Bremer Blaumeier Atelier bei der künstlerischen Vorbereitung der öffentlichen Performance und bildete die Moderatorinnen in zwei Schauspiel-Workshops aus. Völlig gegen ihr bis dahin „cooles“ Naturell geriet ein Mädchen mit Down-Syndrom bei ihrer Ansage vor großem Publikum (ca. 400 Menschen) stark ins Stocken, sodass ich mich fragte, was wir da eigentlich anrichteten. Gott sei Dank, ließ sie uns kurz danach wissen, dass sie sehr gerne wieder als Moderatorin arbeiten würde und es ihr viel Spaß gemacht hat.

It is normal to be different

In Torun, wo Kopernikus 1543 das Sonnensystem entdeckte, half uns die Warschauer Theatergruppe „Teatr 21“ bei einem spektakulären Happening vor der Kopernikusstatue. In weißen Maleranzügen stellten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Sonnensystem nach und sprachen ihren zuvor entwickelten Text in allen Landessprachen:

„Der Jupiter, der Saturn, der Uranus, der Neptun,
Jeder Planet ist anders,
und unterscheidet sich in Form, Farbe und Größe
Das ist das Universum.
Jeder Mensch ist anders.
Jeder Mensch ist wie ein Planet.
Es ist normal, anders zu sein.
Es ist normal, anders zu sein.
Es ist normal, anders zu sein.“

Fazit

Ich glaube, dass wir durch dieses Projekt wirklich aus der Geschichte gelernt haben, wenngleich die geschichtlichen Aspekte insgesamt einen geringeren Raum einnahmen als die kreativen und musischen Aktivitäten. Alle Teilnehmenden waren jetzt sensibilisiert und unglaublich betroffen durch die Präsentationen zum Umgang mit Behinderung in der Vergangenheit. Viele haben Berührungängste durch das ständige Miteinander mit den Jugendlichen mit Down-Syndrom verloren. Es wurde gemeinsam gereist, gearbeitet, gefeiert, gesungen, getanzt, gelacht und geweint.

Es ist vielleicht naiv, aber nach fast 30 Jahren Unterrichtserfahrung bin ich mir sicher, dass europäische Schülerprojekte mit sehr ernsthaften Themen wie „Behinderung“ bzw. historischem Schwerpunkt nur gelingen, wenn sie einen hohen Anteil an kreativen Aktivitäten („Spaß“) beinhalten und man die Jugendlichen auch ein Stück „machen lässt“. Gerade in diesem Projekt war der logistische Aufwand riesig, aber das Leben, die Freude und den Spaß haben die Jugendlichen mit und ohne Down-Syndrom selbst hineingebracht.

Mein Dank gilt meinem wundervollen Sohn Jan mit Trisomie 21, durch den ich den Mut fand, dieses Projekt zu starten.

Zahlreiche Präsentationen und Videos zum Projekt finden sich unter:

<http://www.old.eu-friends.eu/articles.php?catid=13>

<http://vimeo.com/50193341?from=outro-local>

https://www.youtube.com/watch?v=gyy1bmdtM_c&feature=youtu.be

<http://vimeo.com/47925563?from=outro-embed>

<https://www.youtube.com/watch?v=bD8qqk7qMEg&feature=youtu.be>

Über die Autorin

Die Autorin ist seit 1994 Englischlehrerin an den Berufsbildenden Schulen Syke Europaschule. Im November 2012 wurde sie für das Projekt „It is normal to be different“ mit dem Europäischen Bürgerpreis ausgezeichnet. Natürlich fuhr sie mit einer großen Gruppe von Jugendlichen mit und ohne Down-Syndrom zur Preisverleihung nach Berlin.

Ostali – den Anderen eine Stimme geben. Ein Radioprojekt von Jugendlichen aus Sarajevo und Erfurt zum Thema Diskriminierung im 20. Jahrhundert

Von Johannes Smettan

Der Krieg in Bosnien und Herzegowina war eine Zäsur in der Nachkriegsgeschichte Europas. Auch fast 20 Jahre nach dem Friedensvertrag von Dayton, der das Zusammenleben in Bosnien und Herzegowina regelt, ist der Kampf dreier Entitäten noch heute in Sarajevo, Mostar und natürlich Srebrenica zu spüren. Die drei Religionen Islam, serbisch-orthodoxes Christentum und katholisches Christentum bilden die Hauptmerkmale der drei Entitäten, die im Land regieren. Dabei wird aber eine nicht unerhebliche Zahl von Nicht-Gläubigen außer Acht gelassen, diese werden, zusammen mit Angehörigen anderer Religionen, systematisch benachteiligt.

Die zivilgesellschaftliche Aufarbeitung steht noch ganz am Anfang. Ein erster Schritt, die Wunden des Krieges statistisch fassbarer zu machen, sollte die Volkszählung im Herbst 2013 sein. Bis heute ist die Auswertung, trotz überschaubarer Einwohnerzahlen, nicht abgeschlossen, geschweige denn veröffentlicht. Da das wackelige Konstrukt des Friedensvertrags von Dayton auf den Zahlen der letzten Volkszählung von 1991 basiert, könnte mit den neuen Zahlen erstmals statistisch sichtbar werden, was der Krieg gekostet hat und wie viele

muslimische, serbisch-orthodoxe und katholische Einwohnerinnen und Einwohner überhaupt (noch) in Bosnien und Herzegowina leben. Die statistische Aufteilung, nach der auch die politische Machtverteilung im Land geregelt ist, könnte also durch die Ergebnisse der Volkszählung gehörig durcheinander gewirbelt und zu einer neuen, schweren Belastungsprobe für das krisengeschüttelte Land werden.

Ostali, der Protest gegen den politischen Filz

Doch eine vielleicht noch größere Gefahr für die politischen Eliten des Landes geht von „Ostali“ aus. Ostali bedeutet „Anderer“, und unter diese Kategorie zählen sich die Menschen, die nicht einer Entität angehören (wollen). Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene, die den Krieg als Kinder erlebt haben, ist diese statistische Kategorie im Vorfeld der Volkszählung fast zu einem Kampfbegriff geworden. Er steht als Gegenpol zu den riesigen, verfilzten Strukturen der politischen Kaste, die immer noch nur die Interessen „ihrer“ Entitäten vertreten wollen. Ostali bedeutet auch, nicht einverstanden zu sein mit den populistischen Debatten, die das Ausgrenzende betonen und das Gemeinsame verschweigen.

Dieser ungewöhnliche „Ostali“-Protest war für uns die Motivation, das Projekt „Ostali – den Anderen eine Stimme geben“ anzugehen. Zusammen mit Jugendlichen aus Deutschland und Bosnien und Herzegowina wollten wir den Ursachen und Folgen von Diskriminierung in ihren zahlreichen Formen auf den Grund gehen.

Gemeinsam mit der bosnischen Jugendmedienorganisation OnauBiH (Omladinska novinska asocijacija u Bosni i Hercegovini, dt. etwa Jugendnachrichtenverein in Bosnien und Herzegowina), dem Gymnasium Obala in Sarajevo und Radio F.R.E.I. in Erfurt erarbeitete Arbeit und Leben Thüringen ein Seminar-konzept, das den Teilnehmenden die Möglichkeit bot, die Seminarschwerpunkte vor und während des Austauschs mitzubestimmen.

So hatten wir für unsere erste Begegnung in Sarajevo im Oktober 2013 bereits im Vorfeld zivilgesellschaftliche Organisationen angefragt. Vor Ort, und nach zwei Tagen Kennenlernen und thematischem Einstieg, entschieden die 20 Teilnehmenden selbst, wie und mit wem sie tiefer gehend über das Thema Diskriminierung sprechen wollten.

Nicht ÜBER sondern MIT Betroffenen sprechen

So kamen unter anderem Interviews mit dem Präsidenten der Jüdischen Gemeinschaft in Bosnien und Herzegowina, einer LGBT-Organisation (LGBT steht für Lesbian, Gay, Bisexual und Trans), einem Mitglied des Presserats von Bosnien und Herzegowina sowie mit dem Blinden- und Sehbehindertenverband zu Stande. Alle Interviews gingen der Frage nach, wie die Gesellschaft mit sogenannten Minderheiten umgeht, wie eigene Diskriminierungserfahrungen aussehen und was Betroffene sich konkret an Unterstützung wünschen. Die Interviews wurden von den Jugendlichen in bilingualen Tandemteams erarbeitet, durchgeführt und anschließend ausgewertet.

Bei der Rückbegegnung in Deutschland im Frühjahr 2014 setzten sich die Teilnehmenden sehr intensiv mit der Situation der „Anderen“ in der NS-Zeit auseinander. So besuchten die Jugendlichen gemeinsam das ehemalige Konzentrationslager Buchenwald. Vor allem aber der Besuch des Erinnerungsortes Topf & Söhne und die anschließende Diskussion waren prägend für den Austausch. An einem Täterort – die Firma Topf und Söhne stellte in Erfurt die Krematoriumsöfen für die Vernichtungslager her – stellten besonders die bosnischen Teilnehmenden interessierte Fragen zur individuellen Verantwortung, auch im Hinblick auf die Aufarbeitung der eigenen jüngeren Geschichte und individueller Verantwortung.

Ein weiterer Schwerpunkt bei der Begegnung in Deutschland war die Berichterstattung über sogenannte Randgruppen und Minderheiten. Hier sprachen die Teilnehmenden mit Medienmachenden, die versuchen, denjenigen eine Stimme zu geben, die in den „klassischen“ Medien kein Gehör finden. Unter anderem wurden Programmmachende des Freien Radios in Erfurt interviewt, aber auch Medienmachende eines linken Filmkollektivs sowie die Redakteurin einer Straßenzeitung.

Radiojournalismus als methodischer Zugang

Der Austausch war als Radioprojekt angelegt, an dessen Ende eine gemeinsame, zweisprachige Radiosendung stand. Diese wurde im Anschluss sowohl in Deutschland als auch in Bosnien und Herzegowina ausgestrahlt.

Radioprojekte sind eine Möglichkeit, um

mit Jugendlichen auch heikle Fragen zu diskutieren. Häufig lassen sich schwierige oder sehr emotionale Themen besser mit Betroffenen erörtern, wenn die Jugendlichen in die neutralere Rolle einer Journalistin oder eines Journalisten schlüpfen können. Dabei entsteht ein Schutzraum, in dem Jugendliche ihre Fragen stellen können, ohne dabei selbst Position beziehen zu müssen. Außerdem gibt es im Journalismus keine „dummen“ Fragen.

Darüber hinaus erreicht die Radiosendung, wenn sie ausgestrahlt wird, natürlich noch einmal viel mehr interessierte Ohren. Das Lernerlebnis wird also nicht nur für die Jugendlichen erfahrbar, sondern ist auch für interessierte Hörerinnen und Hörer nachvollziehbar.

Ein Austausch mit Bosnien und Herzegowina birgt einige spannende Herausforderungen für Teilnehmende, aber auch Teamende. So haben deutsche Jugendliche keine eigenen Erinnerungen an die Zeit des Bosnienkrieges. Auch spielt dieser Konflikt in Schule und Alltag eigentlich keine Rolle. Doch für die Jugendlichen aus Bosnien und Herzegowina ist der Krieg historisch jüngste Vergangenheit und damit noch immer allgegenwärtig. Wenig ist darüber bekannt, wie mit den Tätern heute strafrechtlich umgegangen wird und Opfer entschädigt werden. Und über allem hängt der brüchige Frieden der internationalen Gemeinschaft.

Für deutsche Jugendliche sind hingegen die Zeit des Nationalsozialismus, der Zweite Weltkrieg und seine Folgen inzwischen

Fazit

eher abstrakte historische Begebenheiten, die im Rahmen von Erinnerungsarbeit moralisch und emotional diskutiert werden. Durch den Austausch mit Bosnien und Herzegowina erleben sie Jugendliche, die während oder kurz nach dem Krieg geboren wurden und deren Eltern und Angehörige direkte Zeitzeugen sind. Sie kommen so auch ins Gespräch mit Menschen, die bis heute unter den direkten Folgen der Kampfhandlungen und Massaker zu leiden haben. Hier öffnet sich also ein weites Feld für die Arbeit am Themenfeld Antidiskriminierung. Da in Zukunft die Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der NS-Zeit immer seltener wird, ist es wertvoll, mit Menschen ins Gespräch zu kommen, die unter den Folgen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gelitten haben beziehungsweise noch leiden.

Auch für Teamende ist die Situation der drei Entitäten in Bosnien und Herzegowina eine Herausforderung. So gilt es beispielsweise, empathisch auf die religiösen Gefühle der Teilnehmenden einzugehen. Gleichzeitig ist es aber aus deutscher Sicht immer wieder irritierend, wie scheinbar emotionslos einige bosnische Jugendliche auf geschilderte Gräueltaten reagieren. Obwohl dies in Reflexionsrunden durchaus zur Sprache kam, müssen sich die Teamenden klar machen, dass ein zweiwöchiger Austausch keinen Ersatz für eine möglicherweise benötigte Traumatherapie darstellt. Im Bedarfsfall sollten eher im Anschluss, in Absprache mit den bosnischen Teamenden, individuelle Lösungen gesucht werden.

Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt Antidiskriminierung wird in den kommenden Jahren weiterhin einen wichtigen Stellenwert in der politischen Jugendbildung haben. Ein Austausch über Länder und religiöse Grenzen hinweg stellt dafür nach wie vor ein bevorzugtes Werkzeug für einen nachhaltigen Seminarerfolg dar.

Gerade Bosnien und Herzegowina ist hier ein interessantes Arbeitsfeld. Neben der historischen Aufarbeitung bietet auch die Gegenwart viele Möglichkeiten für Austauschprojekte. Ob es nun das Sejdic-Finci-Urteil des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte und die daraus resultierenden Folgen für die bosnische Gesellschaft ist, oder das sprunghaft angestiegene Engagement muslimischer Staaten in Bosnien und Herzegowina: Diskussionsstoff gibt es für Jahre. Und natürlich steht auch noch die Frage im Raum, wie viele „Ostali“ es denn nun in Bosnien und Herzegowina gibt und welche Rolle sie in den nächsten Jahren spielen werden. Unsere nächste Begegnung findet bereits im April 2015 statt.

Über den Autor

Der Autor ist politischer Jugendbildungsreferent bei Arbeit und Leben Thüringen. Gemeinsam mit wechselnden Organisationen führt Arbeit und Leben Thüringen seit vielen Jahren bi- und trilinguale Austauschprojekte mit dem Schwerpunkt Balkan durch. Der Literaturwissenschaftler ist zudem als Redakteur bei Radio F.R.E.I. tätig.

4 Sprachen + 2 Länder = 1 Sendung

Von Ragna Vogel und Anne-Kathrin Topp
„Diskriminierung: Augen auf!“ – das war der Aufruf der Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (EVZ), dem wir mit unserem Projekt folgten und uns mit Ausgrenzung in Vergangenheit und Gegenwart auseinandersetzten. Dass wir dabei am meisten über uns selbst und unsere eigenen Sicht- und Handlungsweisen lernen würden, zeigte sich uns Projektleitenden sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bereits von der Vorbereitungsphase an.

20 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren aus Wolgograd/ Russland und Berlin kamen in dem Austauschprojekt „4 Sprachen + 2 Länder = 1 Sendung“ zusammen, um sich kennenzulernen und gemeinsam mit Fragen zu beschäftigen wie: Was ist Diskriminierung? Wie erleben wir Diskriminierung in unserem Alltag? Wie kann Teilhabe aller in einer Gesellschaft funktionieren? Was bedeutete Ausgrenzung im Nationalsozialismus? Und was hat das mit der heutigen Situation zu tun? Organisiert wurde das Projekt von Sinneswandel – Förderung gehörloser und hörgeschädigter Menschen in Berlin gGmbH in Kooperation mit drei Wolgograder Partnerverbänden: Allgemeinbildende Schule Nr. 92, Internatsschule für gehörlose und hörgeschädigte Kinder Nr. 7 und dem gemeinnützigen Verein „Klub UNESCO-Würde des Kindes“.

Projektvorstellung

Wolgograd und Berlin

Während zweier Jugendbegegnungen wurden die beiden Städte erkundet, thematische Exkursionen unternommen, über verschiedene Aspekte von Diskriminierung diskutiert und der Umgang mit der Kamera geübt, um auch gleich mit der praktischen Arbeit beginnen zu können. Denn als Ergebnis sollte eine gemeinsam produzierte Fernsehsendung entstehen, in der sich die Beschäftigung der Jugendlichen mit dem Thema Diskriminierung in Form von Interviews, Reportagen, Spielfilmen und einer Talkshow kreativ manifestiert.

Insofern handelte es sich um ein bekanntes und erfahrungsgemäß gut realisierbares Jugendaustauschformat. Doch die Besonderheit und damit auch die besondere Herausforderung des Projektes lagen in der Zusammensetzung der Jugendlichen. Ein Teil der Teilnehmerinnen, Teilnehmer und Projektleitenden war taub oder stark hörgeschädigt und ein Teil hörend. Dies bedeutete, dass nicht nur das Herkunftsland der jeweils anderen Gruppe eine kulturell neue Erfahrung darstellte, sondern im Grunde kamen die Jugendlichen und die Projektmitarbeitenden aus vier sehr unterschiedlichen Welten, die es gegenseitig zu entdecken und vor allem zu verknüpfen galt. In Deutschland wie in Russland findet das Leben tauber und hörender Menschen relativ getrennt voneinander statt, somit war diese Konstellation für alle Beteiligten eine ungewöhnliche und neue Perspektiven eröffnende Situation.

Vier Sprachen auf einmal

Die größte Herausforderung stellte in der alltäglichen Arbeit die Kommunikation dar. So mussten zum Beispiel während Gesprächsrunden die oft spontanen und wichtigen Beiträge und Gedankenäußerungen der Teilnehmenden wie im Pingpong blitzschnell in vier Sprachen übertragen werden: Deutsch, Russisch und deutsche und russische Gebärdensprache. Dies verlangte von allen viel Geduld und Konzentration und bedeutete in der Projektdurchführung möglichst mit wenigen Worten und stattdessen stark visuell zu arbeiten. Aber auch das Einbeziehen von Gebärden sowie Gestik und Mimik halfen bei der Verständigung untereinander. Dass diese Art der Kommunikation ein schneller und über Sprachen hinweg verbindender Weg ist, entdeckten die hörenden Jugendlichen sehr schnell und beherrschten innerhalb weniger Tage bereits zahlreiche Gebärden.

Das Programm in Berlin

Besichtigungstouren durch Berlin-Mitte boten erste Anknüpfungspunkte an das Thema des Projektes: Wo gibt es eigentlich Führungen in Gebärdensprache? Sind die Inhalte eines Video-Guides für Gehörlose genauso ausführlich wie die eines Audio-Guides? Die Beschäftigung mit Biografien von Menschen, die aus den verschiedensten Gründen im Nationalsozialismus verfolgt wurden, war die geeignetste Möglichkeit, um die Wirkungsmacht und Gefahr von diskriminierendem Verhalten verstehen zu lernen. Neben Workshoparbeit entfachten

besonders die Ausstellung „Zerstörte Vielfalt – Berlin 1933 – 1938“ und der Besuch des Holocaust-Mahnmals einen lebendigen Austausch über die Geschichte. Ein weiterer Schritt in diesem Lernprozess war ein Workshop in der Trainingsausstellung „7x Jung – Dein Trainingsplatz für Zusammenhalt und Respekt“ in Berlin. Dort erstellten wir selbst Comics, die konkrete Formen von Diskriminierung aus dem Alltag der Teilnehmer beispielsweise bei der Berufswahl, in der Disko, im Bus oder beim Einkaufen aufgriffen und uns zeigten, dass es jede und jeden von uns schon mal getroffen hat und treffen kann. Genauso wichtig war auch umgekehrt die Erkenntnis, dass sich alle Teilnehmenden bereits einmal diskriminierend verhalten hatten.

Das Programm in Wolgograd

Doch genauso wichtig war es für das Projekt, vom Thematisieren der Ausgrenzung tauber oder anderer körperlich eingeschränkter Menschen wegzukommen, um das soziale Gefüge innerhalb der Gruppe nicht aus dem Gleichgewicht zu bringen. In diesem Zusammenhang zeigte sich sehr schnell, dass sich vor allem die tauben Jugendlichen aus Berlin weniger als Mitglieder einer diskriminierten Minderheit, sondern vielmehr einer Subkultur verstanden und auch so wahrgenommen werden wollten. Beim Gegenbesuch in Wolgograd boten sich dafür zahlreiche Anknüpfungspunkte. So wurde beispielsweise eine Talk-Show mit Gästen der russischen Gehörlosen organisiert und ermöglichte aufschlussreiche Einblicke in deren gesellschaftliches Leben. Wir trafen

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Projektvorstellung

Andrej, den hörgeschädigten Profifußballer und Lehrer, der die Jugendlichen ermutigte ihren Weg zu gehen; Grischa, den tauben Pantomimeschauspieler, der eine für hörende wie taube Menschen gleichermaßen verständliche Bühnenkunst als Beruf gewählt hat und Andrej Bykow, den langjährigen Vorsitzenden des Gehörlosenverbandes in Wolgograd, der sich seit über 30 Jahren für die Rechte und Teilhabe von hörgeschädigten und tauben Mitmenschen einsetzt. Letzterer berichtete, dass man in Russland jetzt plane, mehr Inklusionsschulen auch für taube Schülerinnen und Schüler einzurichten.

Ein unterschiedliches Selbstverständnis

Konflikt- aber auch interkulturelles Lernpotenzial barg das unterschiedliche Selbstverständnis der tauben Menschen in Russland und in Deutschland: Die Ersteren verstehen sich als Menschen, die sich von der Mehrheit eigentlich nicht unterscheiden, nur dass sie eben nicht so deutlich sprechen können. So steht in den Schulen für taube oder stark hörgeschädigte Jugendliche in Russland die lautsprachliche Spracherziehung an erster Stelle. Auf diese Weise soll ihnen ein komplikationsarmes Einfügen in die Mehrheitsgesellschaft ermöglicht werden, was natürlich nie vollkommen gelingen kann. Die tauben Menschen in Deutschland dagegen pflegen mit ihrem Selbstverständnis als Subkultur einen selbstbewussten Umgang mit der Gebärdensprache und allem, was sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Dieser Unterschied zeigte sich in unserem Projekt zum Beispiel an einem selbstorganisierten

Diskoabend. Voller Begeisterung wurde von den russischen Jugendlichen das Licht ausgeschaltet, so wurde die Atmosphäre noch aufregender und man konnte sich mehr auf die Vibration der Bässe konzentrieren. Bei der deutschen Gruppe weckte dies vor allem Unverständnis, da ihnen damit die Möglichkeit der Kommunikation genommen wurde und auch das gebärdensprachliche Singen nicht möglich war.

Ein durchweg positives Fazit

Ob sich all die Arbeit, die Mühen und der hohe Personalauswand gelohnt haben? Fragte man die Teilnehmenden am Ende des Projektes, dann hörte man weit und breit nur ein „Ich bin beim nächsten Mal wieder dabei!“ Und auch die Teamenden haben viele positive Erkenntnisse mit nach Hause genommen.

Über die Autorinnen

Ragna Vogel ist Historikerin und konzipiert und koordiniert seit 2012 Geschichts- und Austauschprojekte für Jugendliche.
Anne-Kathrin Topp ist Kulturmanagerin und konzipiert und leitet ebenfalls seit vielen Jahren internationale Austauschprojekte.

Sterne – über Grenzen hinaus!

Von Katrin Schnieders

An dem grenzüberschreitenden Projekt „Sterne – über Grenzen hinaus“ nahmen 2013 und 2014 50 Jugendliche und 12 erwachsene Roma und Freunde aus drei Ländern teil. Das trinationale Projekt wurde von den Vereinen Balkanbiro e.V. (Münster), L'artichaut (Marseille) und Vakti- it's time! (Belgrad) in partnerschaftlicher Zusammenarbeit konzipiert, organisiert und durchgeführt. Im Rahmen des Projektes fand eine Auseinandersetzung mit den Themen Ausgrenzung, Flucht, Abschiebung und den dadurch entstehenden Ängsten statt. Das Projekt beinhaltete zwei Begegnungen von jungen Roma und Freunden aus Deutschland, Serbien und Frankreich. Die Jugendlichen konnten die Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens aufgrund ihrer (kulturellen) Herkunft gemacht haben, austauschen und angeleitet aufarbeiten.

Das Projekt verband durch die Arbeit mit den Methoden Video, Tanz und Theater künstlerische, soziale und kulturelle Aspekte. Durch Zeitzeugengespräche, Spurensuchen und die Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur wurden auch historische Rahmenbedingungen berücksichtigt. Die Projektergebnisse, festgehalten durch Fotos, Videos und Audios, wurden im Anschluss an die Begegnung genutzt, um in Schulen Workshops zum Thema Diskriminierung zu geben.

Die Erstellung des Gesamtprojektkonzeptes bediente sich (medien-)pädagogischer,

soziologischer und sozialpolitischer Kenntnisse wie auch der interkulturellen Pädagogik und der partnerschaftlichen Stadtteilsozialarbeit. Das Thema ‚Roma sein‘ zog sich als roter Faden durch die zwölf Arbeitstage und sprach die Lebensrealitäten von Angehörigen einer Minderheit in einer Mehrheitsgesellschaft an. Das Team bediente sich hier inhaltlicher Ausarbeitungen zu Konzepten von „cultural diversity“ und Konzepten antirassistischer Bildungsarbeit.

Die inhaltliche Ausarbeitung der Thematik lag fast ausschließlich in den Händen der erwachsenen Roma, die auf Basis einer persönlichen Erfahrungsebene „empowernd“ agieren. Das Handbuch „Antiziganismus“ war eine hilfreiche Unterstützung bei Fragen der Herangehensweise und Methodik. Zur Förderung der Gruppendynamik und zum Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander fand ein ausgewogenes Programm mit Freizeitaktivitäten (Schwimmbadbesuch, Grillabend, eine Kanufahrt...) im Wechsel zu inhaltlichen Workshops statt.

Workshops

Neben den inhaltlichen Workshops zum Thema Diskriminierung standen die freiwählbaren (Tanz, Theater und Video/ Medien) im Mittelpunkt der Begegnungen. Diese wurden zu Beginn der Woche vorgestellt und die Jugendlichen konnten sich selbst einteilen. Inhaltliche Themen, die im Programmablauf aufkamen, wurden aufgegriffen, vertieft und künstlerisch verarbeitet.

Methode: Theater

Geleitet wurden die Workshops in Münster u.a. von einer Theaterpädagogin, einem Medientrainer und einem Tänzer. In Münster arbeitete Lisa Kemme vor allem mit der Methode des Forumtheaters nach Augusto Boal. Die Erfahrungen der Jugendlichen wurden in Szene gesetzt, das Publikum konnte intervenieren und so Situationen verändern oder mögliche Problemlösungen schildern. Diese Methode stärkt das Selbstwertgefühl der Jugendlichen und zeigt Interventionsmöglichkeiten bei Diskriminierung auf.

Methode: Tanz

Die Tanzgruppe arbeitete ähnlich, indem die Jugendlichen eine diskriminierende Situation aufgriffen, ausdrucksstark in Körpersprache umsetzten und eine Choreografie entwarfen. Die zweite Begegnung in Belgrad nahm den Wunsch der Jugendlichen auf, mit der Belgrader Performance-Gruppe „Roma Sijam“, die unter anderem durch die serbische Fassung der Casting-Show X-Factor bekannt wurden, zusammen zu arbeiten. Das gesamte Workshop-Team in Serbien konnte mit jungen Roma besetzt werden, die für alle Teilnehmenden mit ihrer Art und ihren Lebensläufen Vorbilder waren. „Roma Sijam“ brachten in Belgrad vor allem sich selbst und ihre Erfahrungen in die Workshops ein: Als junge, aus Deutschland abgeschobene Menschen erarbeiteten sie mit den Jugendlichen eine professionelle tänzerische Choreografie zum Thema „Svi smo isti!“ (Wir sind gleich!) und überführten die unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen in eine Präsentation.

Methode: Video

Die Videogruppe erarbeitete während der ersten Begegnung ein Filmskript und ein Storyboard, um die Projektarbeit szenisch wiederzugeben. Es entstand der Dokumentarfilm „Grenzenlos werden“ von Thomas Hackholz. In Belgrad erarbeitete das Videoteam unter Anleitung des Regisseurs Sami Mustafa und mir Interviewfragen und ein Konzept für filmische Porträts. Zusätzlich wurde während der Workshops gefilmt und die Begegnung auf Fotos festgehalten.

Zeitzeugengespräche und Interviews

Zwei Jugendliche und eine Teamerin nahmen im Frühjahr 2013 an einer Fortbildung zur Führung von Zeitzeugengesprächen teil. Auf Grundlage ihrer Erkenntnisse und unter Einbeziehung medienpädagogischer Methoden wurden alle geführten Gespräche und Interviews mit den Jugendlichen erarbeitet. In Münster trafen die Jugendlichen auf Horst Lübke, Sinto aus Münster, der sich für die Rechte der Roma und Sinti und die Anerkennung als Verfolgte während der Zeit des Nationalsozialismus einsetzt. Ein großer Teil seiner Familie ist in dieser Zeit in den Lagern ermordet worden, und er selbst hat Diskriminierung in der Nachkriegszeit am eigenen Leib erfahren. Horst Lübkes Diskriminierungserfahrungen in seiner Kindheit in den 1960er Jahren in Münster glichen teilweise erstaunlich stark denen der heutigen Roma-Jugendlichen in Serbien. Die Jugendlichen trafen zudem auf Leslie (Lazlo) Schwarz, ungarischer Jude und Auschwitzüberlebender. Mit beiden Gesprächspartnern diskutierten die Jugendlichen ausgiebig und sehr interessiert.

In Serbien begleitete Borka Vasic die ganze Gruppe in das ehemalige Konzentrationslager Sajmište in Belgrad. Aus ihrer Familie kamen 11 Mitglieder während des Zweiten Weltkrieges um, zum Teil in diesem Lager. Borka Vasic erzählte auch viel über die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, die Jugoslawien-Kriege und über ihre Lebensbedingungen als Romni heute in den Armenvierteln von Belgrad.

Die Jugendlichen interviewten auch Stanka Sinani (72) und Sofia Kaplani (75) aus dem Romaviertel von Zemun und stellten Fragen zur Nachkriegszeit und den verschiedenen Migrationszeiträumen der Roma, sowie zum Auf- und Ausbau der Romasiedlung Vojni Put.

Rückblick

Als besonderen Erfolg kann man die Tatsache werten, dass sich junge Menschen aus drei Ländern und ganz verschiedenen Realitäten jeweils eine Woche zusammenfanden, sich viersprachig verständigten und auf engem Raum zusammenlebten, und trotz eines sehr vollen Programmes Begeisterung für das Zusammentreffen äußerten. Zwischen den Teilnehmenden sind viele Freundschaften entstanden. Die Sprache Romanes wurde von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als etwas Besonderes und als sehr nützliches Kulturgut erkannt bzw. wiederentdeckt. Einige jugendliche Roma waren erstaunt, wie gut sie sich mit Roma aus anderen Ländern verständigen konnten, anderen wurde bewusst, wie wichtig ihre Sprache ist und sie äußerten den Wunsch, diese intensiver sprechen zu wollen.

Die Zukunftsorientierung der Projektidee zeigt sich jedoch nicht nur auf der

persönlichen Ebene, auch auf inhaltlicher Ebene tragen die jungen Menschen das im Projekt Gelernte in ihre Welt. Eine Teilnehmerin berichtete, wie sie im Geschichtsunterricht intervenierte, nachdem der Lehrer mit keinem Wort die Vernichtung von Sinti und Roma im Zweiten Weltkrieg erwähnte. Eine andere erzählte, wie sehr sich ihr Selbstwertgefühl als Roma in der deutschen Gesellschaft durch die Teilnahme am Projekt verbessert hat. Zwei Teilnehmende wollen die Erfahrung dieser Woche in ihr angehenendes Soziologie- und Anthropologiestudium miteinfließen lassen und planen einen längeren Aufenthalt in der Romasiedlung in Belgrad. Viele sind sehr an der Fortsetzung des Projekts interessiert. Die jugendlichen Roma aus Deutschland und Serbien möchten auch mal für längere Zeit nach Frankreich kommen und dort mehr über die Lebensweise ihrer Freunde erfahren. Da die Jugendlichen seit letztem Jahr viele Informationen und Grußbotschaften auf Facebook austauschen, in allen Sprachen bunt gemischt, kann man davon ausgehen, dass sie an einem Kontakt in weiterer Zukunft interessiert sind. Manche sollen sich sogar in der Schule speziell angestrengt haben, beim Englisch-, Französisch- oder Deutschlernen. Adressen wurden ausgetauscht und Besuche fürs kommende Jahr vereinbart.

Medienkompetenzen

Einige Teilnehmende haben durch das Projekt neue Ausdrucksmöglichkeiten entdeckt. Durch das Herantasten an Interviewtechniken, dem Vorbereiten eines

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Projektvorstellung

Zeitungsinterviews und durch „fieldrecordings“ mittels Audiomitschnitten lernten die Jugendlichen, sich der Öffentlichkeit durch Medien mitzuteilen und die Projektinhalte zu präsentieren. Durch die verschiedenen Filme, Radiosendungen und Zeitungsartikel kann das Projekt und somit der Inhalt von Antidiskriminierungsarbeit weiter bekannt gemacht werden und auch anderen diskriminierten Minderheiten Unterstützung bieten. Einige Jugendliche aus Deutschland führen inzwischen sogar Filmvorführungen an Schulen nebst Workshops durch. Methodische Tipps und Hilfen erhalten die Schülerinnen und Schüler von einer medienpädagogischen Fachkraft.

Veröffentlichungen der Projektergebnisse

Im Juni 2014 gewann „Sterne-über Grenzen hinaus“ den 3. Preis des KICK- Wettbewerbs der Stadtwerke Münster. Die Jugendlichen nahmen die Prämie von 500 Euro während der großen Verleihungsfeier entgegen. Im Magazin KICK wird es einen Jugendbeitrag zum Thema „Roma-Diskriminierung“ geben. Der 2013 erstellte Film „Grenzenlos werden“ zu den Hintergründen des Projekts wurde mehrere Male in der französischen und deutschen Öffentlichkeit gezeigt, seit Juli gibt es den Film auch mit serbischen Untertiteln. Weitere Filmvorführungen und Festivaleinreichungen sind in Planung.

Über die Autorin

Die Autorin arbeitet in vielseitigen Projekten und unterschiedlichen Institutionen. Ihr wichtigster Schwerpunkt ist die aktiv politische Arbeit als Filmmacherin und Medientrainerin gegen die Abschiebung von Roma.

„Eyes open – mit anderem blick“ – Ein Bericht zum transnationalen Projekt Ahava-Liebe beyond ideology

Von Jens Aspelmeier

Im Sommer 2013 starteten 28 deutsche und israelische Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, die eigene und fremde Lebenswelt in zwei Austauschbegegnungen ihrer Schulen mit anderen Augen zu betrachten. Wer gehört dazu? Wer wird ausgegrenzt? Warum ist das so, und muss das so sein? Nach zwei Begegnungen von jeweils 14 Tagen war klar, dass „Liebe“ als Widerstandspotential gegen Diskriminierung unverzichtbar ist.

„... ich denke, dass ich durch die dreieinhalb Wochen, die wir gemeinsam verbracht haben, gemerkt habe, wie viele unterschiedliche Menschen die Welt doch beherbergt, und dass jeder von ihnen erst einmal eben nur dies ist – ein Mensch. So leer diese Formulierung auch klingen mag, ich denke sie beschreibt genau das, was ich aus diesem Projekt am allermeisten mitgenommen habe.“ (Marie, 16 Jahre)

Fundamentale Einsichten dieser Art klingen, wie die Schülerin selbst anmerkt, scheinbar banal und klischeehaft, verweisen jedoch auf die stark reflexive Kraft eines interkulturellen Austauschs. Schülerinnen und Schüler denken über vergangene und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im alltäglichen (Geschichts-)Unterricht kaum nach. Auch Formen alltäglicher Diskriminierung prägen kaum ihren

Lebensalltag. Vor allem die Selbstverständlichkeit ihres kulturell und geschichtlich bestimmten Daseins zu hinterfragen, gelingt ihnen im künstlichen Lernklima des Klassenraums kaum. Sie fragen sich nicht, wie z.B. die Bilder zu Israel in ihre Köpfe gelangen oder warum sich die Erinnerung an den Holocaust in Deutschland von der anderer Nationen unterscheidet. Ungleich einfacher gelingen ihnen derartige Überlegungen in einem erfahrungsorientierten Austausch mit Gleichaltrigen und Zeitzeugen aus anderen kulturellen Kontexten. Wie sie das Thema Diskriminierung und seine geschichtliche Dimension hautnah be- und ergreifen, es zu ihrer gemeinsamen Geschichte, einer Verflechtungsgeschichte machen, soll am Beispiel des transnationalen Projekts „Ahava-Love-Liebe beyond ideology“ skizziert werden:

Projektstart auf neutralem Terrain – fremd sind wir alle

Der Start ins Projekt beginnt für die meisten Jugendlichen mit der insgesamt 14-tägigen Begegnung ihrer Partner in Israel. Mit Spannung fiebern sie dem ersten Kennenlernen entgegen, dem Abgleich der Erwartungen mit der Realität. Die sachlich-thematische Ebene der Vorbereitungsphase rückt in den Hintergrund. In dieser sensiblen Phase hilft ein neutraler, für beide Gruppen fremder Ort in zweifacher Art und Weise: Zum einen sind die deutschen Jugendlichen nicht die Fremden und die israelischen die Einheimischen (oder vice versa), die sich auskennen. Eine derartige Asymmetrie erschwert ein unbefangenes Aufeinandertreffen. Zum anderen

erfahren die Jugendlichen (und auch die Begleiter) Fremdsein und Andersartigkeit im elementaren, alltäglichen Sinne. Jeder muss sich in der ungewohnten Umgebung gleichermaßen neu orientieren. Die subtile thematische Einführung, so z.B. die simple Frage, wo gibt es das Essen, bietet zahlreiche informelle und formelle Gesprächsanlässe. Zudem schweißt es die Gruppe für die gemeinsame Projektarbeit zusammen. Für unser Projekt war die Wüste der ideale Ausgangspunkt der Recherchen. Die einfache Unterkunft, das besondere Klima und das für alle ungewohnte Essen ermöglichten spannende gemeinsame Erfahrungen, die nur dort möglich sind.

So wurde für die 28 Jugendlichen und ihre Begleiter eine gute Basis für die zentrale Frage der Projektarbeit in Israel gelegt: Was befähigt Menschen zum Widerstand gegenüber gesellschaftlich akzeptierten Diskriminierungen von Menschengruppen? Bei der bewusst ressourcenorientiert und handlungsorientiert gestellten Frage war der Aspekt „Liebe“ ein Knotenpunkt. An ihm wurde deutlich, dass Menschenliebe – insbesondere zum fremden Gegenüber – eine Kraft ist, die gerade in gesellschaftlichen und politischen Krisenzeiten sensibel für Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen macht. Sie stärkt die eigene Widerstandsfähigkeit und zeigt Handlungsalternativen. Die nach Identität suchenden Mädchen und Jungen beider Länder konnten sich jenseits aller ideologischen Fragen so mit ganz eigenen biografischen Erfahrungen einbringen.

Was befähigt Menschen zum Widerstand gegenüber gesellschaftlich akzeptierten Diskriminierungen von Menschengruppen?

Die Jugendlichen untersuchten die Frage für die Zeit des Nationalsozialismus durch Gespräche mit Zeitzeugen und gezielten Recherchen in Gedenkstätten (Yad Vashem, Beit Lohamei Hagetaot). Im Hinblick auf gegenwärtige Diskriminierungen entdeckten sie in beiden Ländern selbst, welche gesellschaftlichen Gruppen in ihrem je eigenen Kontext aktuell ausgegrenzt werden und wer sich dem entgegenstellt. Dies waren farbige Mitschüler und Flüchtlinge in Deutschland, in Israel vor allem Eltern des parents-circle, die sich gerade aufgrund des Verlustes ihrer Kinder im israelisch-palästinensischen Konflikt für Friedens- und Versöhnung zwischen beiden Seiten einsetzen. Die besondere Geschichte von Jehudit Arnon, der Holocaustüberlebenden und Gründerin der Kibbutz Dance Company, war ein weiteres eindrucksvolles Beispiel für die Kraft der Liebe.

Die (historischen) Persönlichkeiten mit ihren Möglichkeiten, ihren Handlungsräumen, Handlungsgrenzen und Brüchen im Lebenslauf gaben Orientierung und Angebote, über Lebensmodelle nachzudenken. Die Jugendlichen gelangten zur Erkenntnis, dass Menschen-/ Feindesliebe damals wie heute nicht auf der Befolgung eines Gebots basiert, sondern auf der Einsicht in notwendige emotionale Bindungen, die Menschen brauchen, um handlungs- und widerstandsfähig zu sein. Die recherchierten Formen und Strategien der Alltags- und

Konfliktbewältigung boten Anlass zum identifizierenden oder distanzierenden Vergleich. Durch den Wechsel von Perspektiven werden wichtige Voraussetzungen für die Herausbildung einer überlegten und begründbaren Identität geschaffen.

Einen Erfahrungsraum für Jugendliche gestalten

Die Jugendlichen sind kurz vor Start der Aufführung aufgeregt; die letzten zwei Tage proben sie ihr Stück; immer wieder ändern sie selbständig die Choreographie und geben den Takt vor. Der ursprüngliche Titel des Projekts „AHAVA - Liebe beyond ideology“ gefällt ihnen gar nicht mehr und wird kurzerhand geändert: „eyes open – mit anderem blick“ heißt nun ihr Tanztheater. Das Ziel, eine ausgewogene Balance zwischen den beabsichtigten Projektzielen und den Interessen der Jugendlichen zu erreichen, nehmen die Jugendlichen ernst. Immer wieder fordern sie das „letzte Wort“ ein – „schließlich müssen wir auf der Bühne stehen“ – und übernehmen bei den Recherchen die Initiative. Sie stellen Fragen an die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die man nicht erwartet hätte. Es sind kritische Fragen, aber auch Fragen abseits der Thematik. Sie zeigen aber immer ein echtes Interesse am Schicksal des Gegenübers. Für das große Team der begleitenden Lehrer, Choreographen und Dokumentarfilmer ist es immer wieder eine Herausforderung, sich diszipliniert auf ihre Rolle als Begleiter und Impulsgeber zu beschränken. Den richtigen Erfahrungsraum zu gestalten und die Jugendlichen sich darin frei bewegen lassen,

war das beherrschende Thema der abendlichen Teamsitzungen.

Ein Team ist ein Team, ist ein Team*

Neben den alltäglichen Herausforderungen eine quirlige Gruppe Jugendlicher täglich für die Projektarbeit zu gewinnen, lag der Schlüssel zum Erfolg des Schulaustauschprojekts in der Bildung des internationalen Teams aus Pädagogen, Künstlern und Organisatoren. Ohne die Einsicht in und das stete Bemühen um notwendige Kompromisse bei der sachlichen und methodischen Gestaltung der Lernprozesse, wäre der oben skizzierte Erfahrungsraum nicht entstanden. Die jeweiligen professionellen Persönlichkeiten mit einer zufriedenstellenden Aufgabe zu betrauen, andere auch mal gewähren zu lassen, war für das Team neben der Projektarbeit eine bereichernde Erfahrung und stete Herausforderung. Dass die Kolleginnen und Kollegen jeweils Gast im Hause des anderen waren, half schnell die notwendige persönliche Ebene herzustellen.

Authentizität der Diskriminierungserfahrungen – biografische Zugänge

Begegnen die Jugendlichen Menschen und deren Andersartigkeit von Lebensumständen und Lebensentwürfen, bewirkt die emphatische Annäherung an die Persönlichkeit des Gegenüber den schwierigen Perspektivwechsel. Das „Sich-Hineinversetzen“, das Leben aus-den-Augen-des-anderen zu betrachten, bedarf dieser emotionalen Hilfe, rein kognitive Versuchen sich über Sachtexte, Statistiken oder auch Lebensberichte

dem Thema Diskriminierung zu nähern, bleiben oft nur in der Unterrichtssituation. Erst die Auseinandersetzung mit dem lebendigen, vor allem in den Augen der Jugendlichen authentischen Subjekt öffnet den Weg für weitere Schritte einer sachlich-kognitiven Arbeit. Dabei gilt es, den Gefahren einer Überidentifikation mit Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen und einer Generalisierung der Schicksale methodisch zu begegnen.

Tanzen statt reden

„Was machen wir hier eigentlich?“ – die skeptischen Blicke der Jugendlichen bei den ersten Körperübungen waren schnell überwunden, als sie die ersten Berührungen und gemeinsamen Tanzsequenzen entwickelt hatten. Sie erleben, sich ohne Worte, nur in der Bewegung abzustimmen und auszudrücken. Dass auch die Rechercheergebnisse „tanzbar“ sind, bedarf danach kaum noch weiterer Erklärungen. Die sprachliche Hürde eines Projekts mit deutschen und israelischen Jugendlichen steht von Anfang an im Zentrum unserer Überlegungen zur Umsetzung. Der vielversprechende „kulturelle Dialog“ braucht eine Ausdrucksform abseits sprachlicher Ebenen. Einerseits sprechen nicht Kulturen, sondern allenfalls Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten; andererseits fehlt bei der gemeinsamen Drittsprache meist die Kompetenz, Sachthemen differenziert zu diskutieren. Auch ein aufführbares Produkt für die Öffentlichkeit darf nicht allein auf Sprache bestehen. Die Entscheidung für (modernen) Tanz bot nach einhelliger Meinung der Projektpartner die gesuchte nichtsprachliche Form des

Austauschs und der Reflexion. Mit den Choreographen wurden Profis beteiligt, die über die notwendigen Fähigkeiten und Erfahrungen verfügten. Dank ihrer Hilfe brachten die Jugendlichen ihre Ergebnisse in Form von einem Tanztheater vor öffentlichem Publikum auf die Bühne: die erste Aufführung zum vorläufigen Stand in Israel, die zweite erweiterte Version nach der Arbeit in Deutschland. Begeistert waren die Jugendlichen von der Idee, mit unserem Filmexperten sowohl die Aufführungen als auch die alltägliche Projektarbeit in einer filmischen Collage festzuhalten, um es immer wieder in benachbarten Schulen zeigen zu können. Weitere Mitschülerinnen und Mitschüler sowie andere Jugendliche von der Kraft der (Menschen-)Liebe, vom anderen Blick zu überzeugen, bildet die aktuelle nachhaltige Projektarbeit. Sie ist immer wieder Anlass, Stolz das Geschaffene zu präsentieren, in Erinnerungen an gemeinsamen Erfahrungen zu schwelgen und als deutsch-israelische Gruppe in Kontakt zu bleiben.

* Anmerkung: Folgende Personen sind abseits der angegebenen Arbeitsschwerpunkte gemeinsam verantwortlich für die Entwicklung, die Durchführung und das Gelingen des Projektes: Dr. Jens Aspelmeier; Dr. Astrid Greve, Oberstudienrätin (Deutsch/Ev. Religion) am Ev. Gymnasium Siegen-Weidenau, Forschungsschwerpunkt: Erinnerungsarbeit; Torsten Heupel, Studienrat (Erdkunde/ Sport) am Ev. Gymnasium Siegen-Weidenau; Michelle Mitz und Enad Tachnai von der Ramot Hefer High-School,

Maabarot. Choreographen: Sharon Assa, Israel und Ulrike Flämig, Berlin. Film: Felipe Frozza, Berlin.

Einführend mit weiteren Literaturhinweisen:

Astrid Greve: Zachor – Erinnern lernen. Aktuelle Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns. Berlin 2013.

Günter J. Friesenhahn (Hrsg.): Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007.

Vadim Oswalt/ Jens Aspelmeier/ Suzelle Boguth: Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft. Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0. Wochenschau-Verlag, Schwalbach i.T. 2014 (=Forum Historisches Lernen).

Über den Autor

Dr. Jens Aspelmeier ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Universität Siegen und Studienrat für Deutsch und Geschichte am Ev. Gymnasium Siegen-Weidenau.

Seine Forschungsschwerpunkte sind Außerschulische Lernorte, Archivpädagogik, Geschichte/Neue Medien und Armenfürsorge in der frühen Neuzeit.

Bereschit – „Im Anfang ...“ – Ein deutsch-israelisches Projekt über das Bild des jeweils Anderen

Von Karina Lajchter

Das 1. Buch Mose beantwortet die Frage nach den allerersten Dingen ebenso schlicht wie poetisch: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde.“ (Im Anfang – hebräisch Bereschit). Am Ende der ersten Arbeitswoche des Universums erblickte dann Adam das frisch erschaffene Licht der Welt und alles schien klar und eindeutig. Doch bereits mit der Berufung Abrahams zum Stammvater gingen die drei Religionen Judentum, Christentum und Islam ihre eigenen Interpretationswege. Ursache für Missverständnisse, aber auch Ursache für Unversöhnlichkeiten.

5770 Jahre später – anno 2010 des Gregorianischen Kalenders – traten 15 Bremer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vom Bremer Hermann-Böse-Gymnasium den Weg ins Heilige Land an, und 15 israelische Schülerinnen und Schüler von der Reali-School in Haifa kamen nach Bremen. Alle im Alter von 15-18 Jahren. Im Mittelpunkt der einjährigen Projektarbeit stand die Untersuchung der jeweiligen Sichtweisen über Israel und Deutschland. Ausgehend von Zeitungsartikeln und Straßeninterviews wurde erarbeitet, welches Deutschland- bzw. Israelbild in den Medien transportiert wird und in den Köpfen der Menschen präsent ist. Im Vordergrund der Arbeit stand vor allem die Auseinandersetzung mit den

eigenen Einstellungen und Vorurteilen. Es galt, Licht in die eigenen Köpfe zu bringen. Im Anfang – Bereschit ...

Drei unterschiedliche Projektphasen

In der ersten Phase (Forschung und Recherche in Form von Interviews, Fotodokumentationen) informierten sich die Jugendlichen noch in ihren jeweiligen Heimatländern über das öffentliche Bild des jeweils anderen Landes. Die Bremer Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich mit der Frage, welches Israelbild in den Medien (z.B. in Zeitungsartikeln und Cartoons) vermittelt wird. Anschließend brachten sie in Erfahrung, was Menschen unterschiedlichen Alters über Israel denken. Die Befragung erfolgte vor laufender Kamera und sollte als Basis für eine Theater-Performance dienen. Alle Ergebnisse wurden während der regelmäßigen Treffen ausgewertet und mit dem eigenen Israel-Bild in Beziehung gesetzt. Da oft widersprüchliche Informationen und mangelndes Wissen zu erneuten Fragen führten, luden die Schülerinnen und Schüler Experten ein, wie Dr. Hartmut Pophanken, ein Historiker, der bereits diverse Male Israel bereist hatte und aus einem reichhaltigen Repertoire an Erfahrungen schöpfen konnte. So entstand in Bremen eine erste Probenfassung der Theater-Performance. Heraus kristallisierten sich Schwerpunkte wie Siedlungspolitik, Wassermanagement, Mauerbau. In ihnen spiegelte sich das Bild der Medien und der interviewten Personen. Parallel zu den Probearbeiten stellten die Jugendlichen erste Kontakte zu den Partnerschülerinnen und -schülern in Haifa via Facebook her.

In Israel wurden inzwischen drei Drehbuchideen entwickelt, um das heutige israelische Bild von Deutschland darzustellen. Die Rohfassungen sollte während des ersten Treffens in Deutschland durch Aufnahmen in Deutschland (Bremen, Berlin, Bergen-Belsen) ergänzt werden. Zusätzlich wurden gemeinsame Interviewpartnerinnen und -partner gesucht und die Befragungstermine von den deutschen Jugendlichen vor Ort organisiert.

Die zweite Phase des Projekts (Sichtung und Auswertung der Ergebnisse, Umsetzung in einer Performance und filmischen Recherche) fand in Bremen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aus Israel statt. 15 junge Menschen aus Haifa kamen am 18. November 2009 für eine Woche nach Bremen. Von hier aus starteten die Gruppen zu ihren Drehorten und Interviews. Ob Bremer Parlamentspräsident oder ehemaliger Kibbuz-Bewohner – die Interviews waren äußerst offen und ehrlich. Aufwühlend war der dritte Tag des Aufenthaltes – eine gemeinsame Zeremonie im ehemaligen Konzentrationslager Bergen-Belsen. Sie stellte die zarten Freundschaftsbande auf eine erste harte Probe. Noch ernsthafter und engagierter schienen die Gruppen nun an ihren Projekten zu arbeiten. Die israelischen Schülerinnen und Schüler filmten und führten Interviews. Die deutschen Jugendlichen entwickelten ihre Performance auf der Bühne weiter. Am vorletzten Tag des Aufenthaltes präsentierte die deutsche Gruppe den Israelis ihre ersten Ideen. Tränen flossen, Unverständnis, Wut bei den Jugendlichen

aus Israel. Entsprach das recherchierte Bild über Israel – Siedlungspolitik, Mauerbau, Wassermanagement, Diskriminierung der palästinensischen Bevölkerung – denn nicht den Tatsachen? Trotz starker Emotionen und anfänglicher Sprachlosigkeit geschah etwas Wunderbares: Die Schülerinnen und Schüler setzten sich nach zehn Minuten im Kreis gegenüber. Zwei Gruppen, die sich auf einmal mit anderen Augen sahen. Die ersten Worte kamen nur schwer über die Lippen. Israelischer VORWURF: „So ist das nicht bei uns!“ Deutsches ARGUMENT: „Aber das sind die Antworten, die wir hier gefunden haben.“ Israelische BITTE: „Kommt zu uns, überzeugt euch selbst!“ Sich kritisch mit den dargestellten Meinungen auseinanderzusetzen und sich darüber auszutauschen – die Jugendlichen befanden sich mittendrin im Projekt und im Nahost-Konflikt. Was ist wahr, was verfälscht? Wo ist Kritik berechtigt, wo unberechtigt? Das erste deutsch-israelische Treffen im November 2009 endete mit der Erkenntnis: Das Konzept der Performance ist so nicht umsetzbar.

Was nun?

Gott sei Dank intensivierte sich der Kontakt zwischen den Jugendlichen und der Ehrgeiz, sich ein eigenes Bild von Land und Leuten zu machen, wuchs. Eine neue Theateridee musste her.

Eine veränderte Forschungsfrage sollte nun im Mittelpunkt der deutschen Projektvariante stehen – persönlicher, näher, emotionaler: Was verbindest du ganz persönlich mit Israel? – lautete die Ausgangsfrage. Die

Schülerinnen und Schüler begannen nach Menschen zu suchen, die eine eigene Geschichte über das Land und seine Menschen erzählen konnten. Eine Geschichte war besonders, weil sie vor dem Zweiten Weltkrieg begann und noch nicht zu Ende war, die Geschichte einer Frau auf der Suche nach ihrem Vater. Die Geschichte der Deutschen Lea.

Eine aufregende Untersuchung begann - Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Recherchen im Internet und vor Ort beleuchteten die grauenvollen Geschehnisse von 1933 bis 1945 und brachten eine Geschichte von Schuld und Sühne ans Licht, eine Geschichte, deren weiterer Verlauf von den Schülerinnen und Schülern bis ins heutige Haifa verfolgt wurde. Mit jeder neuen Information tauchten die Jugendlichen tiefer in die persönliche Geschichte von Lea und ihrer Mutter Emma ein und fügten dabei Mosaikstein für Mosaikstein ein neues Bild von Israel zusammen. So entstanden Szenenideen, die sich allmählich zu einem Ganzen fügten. Gleichzeitig entwickelten die Schülerinnen und Schüler eine eigene Sichtweise auf Israel, seine Geschichte und die daraus resultierenden Sensibilitäten. Die anfängliche Enttäuschung nach den ersten Bühnenideen führte zu vielen neuen Erkenntnissen, aber vor allem zu dieser: Für ein friedvolles Miteinander müssen wir reden – nicht schweigen und dulden. So lautete auch der Titel des neuen Stücks „Emmas Schweigen“.

Die israelischen Jugendlichen, inzwischen in Haifa wieder angekommen, sichteten derweil ihr Filmmaterial und versuchten die Drehbücher im Schnittstudio umzusetzen. Drei Filmideen wurden geboren: TRAVEL LOG – eine Reisedokumentation, THIRD GENERATION – eine Dokumentation über eine israelische Schülerin und ihre Großeltern im Vergleich zu einem deutschen Schüler und seiner Großmutter und CHANGES – das Leben zweier deutscher Kibbuzbewohner.

Gemeinsame Präsentation

In der dritten und letzten Phase (Präsentation der Video-Theater-Performance) Mitte Mai 2010 wurden die Ergebnisse in Haifa präsentiert. 15 deutsche Jugendliche flogen am 11. Mai mit großen Erwartungen und einem neuen Theaterstück zu ihren neuen Freunden nach Haifa. Schwerpunkt ihrer einjährigen Projektarbeit war, dass sich die Schülerinnen und Schüler von der Sichtweise der anderen (Medien, Gesellschaft) weitgehend frei machen und mit Hilfe von Film und Theater eine eigene Position entwickeln sollten. In der letzten gemeinsamen Arbeitswoche in Israel nutzten sie jede Gelegenheit, das Land und seine Geschichte kennenzulernen. Es intensivierte die Freundschaften und öffnete Blickwinkel. Ganz gespannt aber waren alle auf die Ergebnisse ihrer Recherchen, auf das Theaterstück und die Dokumentarfilme.

Am 16. Mai 2010 war endlich der große Tag der Präsentation im Theater in Haifa. Dazu angereist war auch der Bremer

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Projektvorstellung

Parlamentspräsident Christian Weber. Der Abend begann mit dem Dokumentarfilm THIRD GENERATION. Was die erste Generation erlebte, erfüllt die Dokumentation mit Wut und Trauer. Gefangen in diesen Emotionen versuchten die Enkel die Worte wiederzufinden, um in den Dialog zu treten. TRAVEL LOG – ist ein filmisches Tagebuch über die Reise nach Deutschland mit ungeschönten Bildern vom ersten Konflikt und in CHANGES deutet sich bereits das veränderte Bild über den jeweils Anderen an. Das Theaterstück „Emmas Schweigen“ zeigt dieses Bild am Beispiel einer wahren Geschichte und endet mit einer überraschenden Wende: Lea findet tatsächlich ihren Vater, den Mann ihrer Mutter, den Juden, der einst eine Christin liebte – nach fast 50 Jahren auf dem Friedhof von Haifa.

Freundschaft und Frieden auf der Bühne und im Film, gerahmt von einem gegenseitigen Abkommen: Vor allem Freunde haben die Pflicht, Wahrheiten auszusprechen – auch wenn sie manchmal schmerzen.

Über die Autorin

Die Autorin war im Projektzeitraum am Bremer Hermann-Böse-Gymnasium tätig und ist nun Lehrerin an der Europäischen Schule in Luxemburg.

Fazit

Um auf die einleitenden Worte zurückzukommen: Manchmal kann sich das erste Bild, welches man von einem Sachverhalt hat, als viel komplexer herausstellen als zunächst gedacht. Ein zweiter und dritter Blick ist dann oft unerlässlich, um Missverständnisse und Unversöhnlichkeiten zu vermeiden. Klarheit braucht wohlwollendes Licht. Durch die Begegnungen in Bremen und Haifa und das gemeinsame Arbeiten erhielten die Jugendlichen aus Deutschland und Israel jedenfalls die Chance, mit veralteten Stereotypen zu brechen und eine eigene Vorstellung, ein eigenes Bild vom jeweils anderen Land zu entwickeln und gestalterisch zum Ausdruck zu bringen. So realisierten sie ihre ganz eigene Vision von Toleranz,

More than culture – Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit

Von Anne Lepper

Für Organisatorinnen, Organisatoren und Teilnehmende internationaler Jugendbegegnungen stehen oft der kulturelle Austausch und das Kennenlernen von Menschen aus anderen Ländern im Zentrum des Interesses. Dabei rückt meist die Nationalität der Beteiligten ungewollt in den Vordergrund und überlagert andere individuelle Merkmale. Moderne Konzepte der interkulturellen Jugendarbeit bemühen sich deshalb um eine sogenannte diversitätsbewusste Bildungsarbeit. Die dadurch angestoßenen Bildungsprozesse sollen zeigen, dass nicht alle Menschen in einem Land gleich sind und dieselben Normen und Vorstellungen als „normal“ empfinden. Stattdessen soll durch diversitätsbewusste Bildungskonzepte verdeutlicht werden, wie Menschen von einer „Nationalkultur“ profitieren oder benachteiligt werden. Die Mechanismen, die hinter einem solchen statischen Verständnis von Kultur stehen und tagtäglich bewusst oder unbewusst reproduziert werden, sollen durch Gespräche, Methoden und im einfachen Miteinander reflektiert werden.

Was bedeutet „diversitätsbewusste Bildungsarbeit“?

In der soeben erschienenen Handreichung „more than culture – Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit“ gibt die Autorin Anne Sophie Winkelmann einen Einblick in Theorie und Praxis

einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit. Die Zugänge, die sie eröffnet, sind dabei so multiperspektivisch wie der Ansatz selbst. Das ermöglicht zum einen einen individuellen, an die eigene Erfahrung und die persönlichen Fragen angepassten Einstieg in das Thema, zum anderen ein vielschichtiges Erfahren der Inhalte. Die Handreichung bietet Multiplikatorinnen und Multiplikatoren somit die Möglichkeit, unabhängig von ihren jeweiligen pädagogischen Fachkenntnissen die eigene Arbeit zu reflektieren, auszuformen, neu zu gestalten und in einen theoretischen Kontext zu setzen.

Im Zentrum steht dabei immer das Lernen entlang der Themen Differenzierung, Macht, Vorurteil und Diskriminierung. Jugendliche sollen lernen, Erfahrungen von Komplexität und Unterschiedlichkeit wahr- und anzunehmen. Denn die Wahrnehmung von Vielseitigkeit konfrontiert viele Jugendliche auch mit den eigenen Unsicherheiten. Die Reflexion darüber soll helfen, die eigenen Vorurteile sichtbar zu machen und aufzubrechen. Dadurch kann es Jugendlichen während internationaler Jugendbegegnungen gelingen, sich selbst und ihre Gegenüber als komplexe Personen wahrzunehmen und sich von eindimensionalen und vereinfachenden Erklärungen und Ansichten zu lösen.

Antidiskriminierung zum Thema machen

Die Vermittlung von Diversität löst jedoch nicht zwangsläufig die Probleme, die sich für Einzelne und Gruppen aus einer

homogenen Gesellschaftsvorstellung ergeben. Vermittelt man den Jugendlichen das Ideal einer bunten Welt, ohne jedoch Ausgrenzungen und Benachteiligungen einzelner Individuen und Gruppen zu benennen, werden bestehende strukturelle Probleme beiseitegeschoben und ignoriert. Die Autorin weist deshalb darauf hin, dass diversitätsbewusste Bildungsarbeit immer an Antidiskriminierung gekoppelt sein muss. Dadurch wird den Jugendlichen neben den Vorteilen einer heterogenen Gesellschaft auch ein Bewusstsein dafür vermittelt, welche Bedeutung die Positionierung eines Menschen innerhalb einer Gesellschaft hat und wie er dadurch wahrgenommen wird.

Schubladendenken vermeiden

Die jeweilige Positionierung und die ihr zugrundeliegende vermeintliche Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Gruppen kreiert das Bild einer in klare Kategorien unterteilten Gesellschaft. Ziel einer diversitätsbewussten Bildung ist es, dieses „Schubladendenken“ zu reflektieren und zu zeigen, dass die vorherrschenden Kategorien künstlich hergestellt wurden – und zwar von jenen, die sich in der jeweils mächtigeren Position befinden. In diesem gesellschaftlichen Ordnungssystem kann eine Person oft nur die eine oder die andere Stellung einnehmen. Solche Differenzierungen gehen oft mit einer Bewertung und der Einteilung in „normal“ und „nicht normal“ einher. Es ist Teil einer diversitätsbewussten Bildung, Reproduktionsmechanismen zu erkennen und andere Menschen aus den eigenen Schubladen im Kopf herauszuholen.

„Klassisch“ interkulturell und/oder diversitätsbewusst?!

Schubladendenken und Diskriminierungen basieren oft auf der Vorstellung einer „Nationalkultur“. Individuen werden dabei als Vertreterinnen und Vertreter ihrer jeweiligen Kultur gesehen, ohne dabei innergesellschaftliche Machtverhältnisse zu berücksichtigen. Die Menschen werden dadurch allein über ihre vermeintliche Zugehörigkeit zu einer Kultur definiert und ihre Verhaltensweisen entsprechend gedeutet. Ziel „klassischer“ interkultureller Ansätze ist es deshalb oftmals, Verständnis für das „Fremde“ zu vermitteln, Begegnungen zwischen den verschiedenen Kulturen herzustellen und interkulturelle Kompetenzen zu stärken. Dagegen bemühen sich kritische interkulturelle Konzepte ebenso wie diversitätsbewusste Ansätze darum, „Nationalkultur“ als eine „Dominanzkultur“ mit all ihren Widersprüchen darzustellen und den Blick für Gemeinsamkeiten zu schärfen. Die jeweilige Kultur eines Landes erscheint dadurch nicht als starres unveränderliches Gebilde, sondern als dynamische und partizipative Plattform. Durch diversitätsbewusste Bildung kann Jugendlichen also deutlich gemacht werden, dass es in keinem Land ein einheitliches Verständnis von „der Kultur“ gibt, sondern viele unterschiedliche Perspektiven und Vorstellungen existieren. Durch den Blick auf das Subjekt und dessen individuelle Erfahrungen und Zugehörigkeiten wird auch der Gefahr einer Kulturalisierung des Gegenübers entgegengewirkt. Internationale Jugendbegegnungen bieten in

diesem Zusammenhang eine gute Möglichkeit, um gemeinsam die Komplexität von Gesellschaften und Kulturen zu erkennen und kritische Fragen zu stellen.

Durch diese oder jene Brille

Der diversitätswusste Ansatz hat also zum Ziel, Jugendlichen den Blick durch verschiedene „Brillen“ zu ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, Unterschiede zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern zu dekonstruieren, sondern die jeweiligen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in unterschiedliche Kontexte zu setzen und dadurch Anknüpfungspunkte für Reflexion, Austausch und ein gemeinsames Lernen zu entwickeln. Dabei wird deutlich, so die Autorin, dass Ursachen für herausfordernde Situationen und Auseinandersetzungen oftmals im Kontext struktureller Aspekte statt durch die kulturelle „Brille“ gesehen werden müssen.

Theorie und Praxis

Neben einer ausführlichen theoretischen Einführung in das Thema, die Begrifflichkeiten und die verschiedenen wissenschaftlichen Diskurse, bietet die Handreichung außerdem einen multiperspektivischen Zugang zu einer diversitätswussten Haltung in der Praxis. Dabei macht die Autorin deutlich, wie wichtig die drei Säulen des diversitätswussten Ansatzes – Selbstreflexion, Prozessorientierung und Selbstorganisation – auch und gerade für die Seminarleitenden selbst sind. Dazu zählt nicht nur das Reflektieren des eigenen Handelns, sondern auch die stetige und offene Auseinandersetzung

zwischen den verschiedenen Mitgliedern eines Teams. In der Handreichung ermöglichen Fragen am Ende jedes Absatzes die Konfrontation mit den eigenen Emotionen und Haltungen. Das Kapitel „Rolle und Selbstverständnis der Seminarleiter_innen“ ermöglicht zudem eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in Bezug auf Kolleginnen, Kollegen und Teilnehmende. Dadurch können immanente Machtstrukturen reflektiert werden, die sich durch das teilweise diskriminierende Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ergeben, was auch als Adultismus bezeichnet wird. Um Machtstrukturen innerhalb einer internationalen Jugendbegegnung entgegenzuwirken, empfiehlt die Autorin neben einer unbedingten Wertschätzung aller Beteiligten auch die Stärkung der Position der Jugendlichen durch die Förderung von Partizipation und Selbstorganisation. Daneben ermöglicht die Wahrnehmung der Seminarleiterinnen und Seminarleiter als „Lernende“ den Abbau von Machtgefällen innerhalb der Gruppe. Das bewusste Zulassen von Konflikten und die aktive Entschleunigung der Lern- und Arbeitsprozesse können zusätzlich dazu einen positiven Effekt auf die Gruppendynamik haben.

Methoden

Neben den verschiedenen theoretischen und praktischen Zugängen zum Thema bietet die Handreichung zahlreiche Methoden, die sich für eine diversitätswusste Bildung eignen. Die detailliert beschriebenen Übungen können individuell an die Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Gruppe

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachdidaktik

angepasst werden. Dabei werden verschiedene Faktoren wie Alter, Gruppengröße, Sprachkompetenzen und individuelle Konzentrationsfähigkeiten mit einbezogen. Die Methoden bieten eine gute Möglichkeit, die prozessorientierte Arbeit innerhalb eines Seminars zu unterstützen, sie ersetzen diese jedoch nicht. Die Methoden sollten deshalb bewusst ausgewählt und eingesetzt werden.

Fazit

Die Handreichung stellt einen aktuellen, kritischen und vielseitigen Zugang zur einer modernen, diversitätsbewussten Bildungsarbeit im Kontext internationaler Jugendbegegnungen dar. Die Verbindung aus theoretischen Ausführungen und nachvollziehbaren „Übersetzungen“ in die Praxis ermöglicht ein handlungsorientiertes Lesen. Der interaktive Aufbau erlaubt eine an den eigenen Wissensstand und die individuellen Interessen angepasste Aneignung der Inhalte, die nicht an die chronologische Abfolge der Kapitel gebunden ist. Das Handbuch, das von Anne Sophie Winkelmann in Zusammenarbeit mit einer vierköpfigen Redaktionsgruppe entwickelt wurde, zeigt deutlich, dass es in der pädagogischen Arbeit durchaus Sinn ergibt, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.

Online-Praxishandreichung „more than culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit“, die in Kürze auch englischsprachig vorliegen wird.

Aktuelle Erhebungen zum Minderheitenschutz in Europa

Online-Publikationen der Fundamental Rights Agency

Von Nadja Grintzewitsch

Schätzungsweise jede zweite LGBT-Person in der Europäischen Union wurde in den Jahren 2011 bzw. 2012 Opfer von Diskriminierung. LGBT-Personen sind Menschen, die sich selbst als lesbisch, schwul (engl. gay), bisexuell oder transgender bzw. transsexuell bezeichnen. Nur die wenigsten Betroffenen meldeten diese Vorfälle der Polizei, da dies ihrer Meinung nach nichts bewirkt hätte und sie zudem homophobe oder transphobe Übergriffe durch Polizistinnen und Polizisten befürchteten.

Dies ergab eine EU-weite Online-Erhebung, die vom 2. April bis zum 15. Juli 2012 von der European Union Agency for Fundamental Rights, abgekürzt FRA, durchgeführt wurde. Insgesamt nahmen an der Untersuchung, die auf Anfrage der Europäischen Kommission zustande kam, 93.079 LGBT-Personen teil.

Je nach Herkunftsland gaben 30% (Niederlande) bis 61% (Litauen) der befragten LGTB-Personen an, in den letzten 12 Monaten vor der Studierhebung Opfer von Diskriminierung geworden zu sein. Deutschland lag mit 46% nur knapp unter dem EU-Schnitt von 47%. Zudem ergab die Studie, dass überdurchschnittlich viele Trans-Personen Opfer körperlicher Übergriffe wurden.

Die Fundamental Rights Agency wurde im Jahr 2007 gegründet und führte in den vergangenen Jahren mehrere Erhebungen durch, welche die Situation der sogenannten Minderheiten in der Europäischen Union genauer beleuchteten. So wurden Untersuchungen zur Lage der Roma, Gewalt gegen Frauen oder Hasskriminalität gegenüber Jüdinnen und Juden durchgeführt. Zudem bietet die FRA Aufklärungsmaterial zum Thema Menschenrechte, konkret zum Beispiel zur rechtlichen Lage von Geflüchteten an Europas südliche Seegrenzen oder zur Rechts- und Handlungsfähigkeit von Menschen mit geistigen Behinderungen.

Hilfsmittel für Gesetzesentwürfe auf EU-Ebene

Auch wenn die statistischen Erhebungen nicht immer alle Eigenbezeichnungen umfassen (es fehlen z.B. Intersexuelle oder Jemische), oder teilweise diskutabile Formulierungen beinhalten („Flüchtlinge“), führen sie doch dazu, dass politische Entscheidungstragende einigermaßen verlässliche Quellen haben, um z.B. Gesetzgebungen gegen Diskriminierungen neu zu überdenken. Zwar kann die FRA selbst keine Gesetzesentwürfe formulieren, aber auf Grundlage ihrer geführten Untersuchungen doch konkrete Empfehlungen aussprechen. Diese sind in den Publikationen mit aufgeführt. Über die Frage, welchen Einfluss die Erhebungen und Empfehlungen der FRA tatsächlich auf die politischen Entscheidungsträgerinnen

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

und Entscheidungsträger innerhalb der EU haben, gibt es keine unabhängige Studie. Man kann aber davon ausgehen, dass der Einfluss erheblich ist.

Die Untersuchungen der FRA sind in vielen Sprachen zugänglich, zumindest jedoch auf Englisch. Das sogenannte factsheet liefert zudem auf zwei bis vier Seiten eine Kurzfassung der Ergebnisse in den wichtigsten europäischen Sprachen. Die Publikationen der FRA können nach Sprachen, Erscheinungsdatum, Thema (z.B. Rechte des Kindes), Typ (z.B. factsheet, Handbuch) oder den behandelten Grundrechten (Gleichheit, Freiheit, Menschenwürde) sortiert werden. Zudem sind die Publikationen miteinander verknüpft, sodass bei Aufruf einer bestimmten Untersuchung praktischerweise weitere relevante Suchergebnisse angezeigt werden.

Anwendungsbereiche

Für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bildungsbereich ist es in Hinblick auf verschiedene Arbeitsmethoden möglicherweise wichtig, die Arbeiten der Fundamental Rights Agency zu kennen. Immerhin liefern sie fundierte Hintergrundinformationen zu den unterschiedlichsten Bereichen, die gut innerhalb von Jugendgruppen diskutiert werden können. Auch werden in den Veröffentlichungen Begrifflichkeiten und Abkürzungen, die nicht für jeden sofort verständlich sind, geklärt und definiert. Ein weiterer Vorteil sind auch die Statistiken und Untersuchungsergebnisse zur Situation und Rechtslage bestimmter sogenannter Minderheiten innerhalb der EU, die meist

auf dem allerneuesten Stand sind. In manchen Fällen informiert sogar ein kurzes (englischsprachiges) Video über Zustandekommen und Durchführung der Studie oder bringt die wichtigsten Ergebnisse mit Hilfe von Grafiken auf den Punkt. Jugendliche im schulischen und außerschulischen Kontext, die zu den oben genannten Themenbereichen recherchieren möchten oder sollen, finden auf der Seite der FRA jedenfalls sicherlich Antworten. Und auch Lehrkräfte und anderweitig Interessierte sind gut beraten, ab und zu einen Blick in die neuesten Veröffentlichungen zu werfen.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

„All different – all equal“

Von Nadja Grintzewitsch

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bildungsbereich, die zum ersten Mal eine internationale Jugendbegegnung durchführen, werden vor vielfältige Aufgaben gestellt. Neben den organisatorischen Einzelheiten, wie Reise, Unterbringung oder Verpflegung der Teilnehmenden, die natürlich weit im Voraus angegangen werden müssen, stehen die Seminarleiterinnen und Seminarleiter früher oder später vor der Frage, wie die konkrete Durchführung des Projekts aussehen soll. Welche Inhalte sollen sich die Teilnehmenden erarbeiten, mit welchen Gruppengrößen muss gerechnet werden? Wie kann man überhaupt mit Jugendlichen arbeiten, die im besten Fall viele unterschiedliche Sprachen sprechen? Auf welche gemeinsame Sprache einigt man sich? Welche pädagogischen Methoden können und sollen überhaupt zum Einsatz kommen?

Verschieden, und doch gleich

Meine Linkempfehlung bezieht sich auf das englischsprachige Bildungstool all different – all equal (dt. alle verschieden, alle gleichwertig), welches vom Europäischen Jugendzentrum in Budapest erstellt und durch Gelder der Europäischen Union ermöglicht wurde. Menschen, die in Zukunft mit interkulturellen Gruppen arbeiten wollen oder bereits arbeiten, finden hier vielfältige Anregungen für die Durchführung ihrer Projekte. In drei Kapiteln werden unterschiedliche Zugänge zu den Überthemen „Vielfalt“, „Antidiskriminierungsarbeit“

Empfehlung Unterrichtsmaterial

und „Menschenrechtsbildung“ behandelt und konkrete Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen vorgestellt, die auch für die Erwachsenenbildung verwendet werden können.

Ein großer Vorteil der Seite ist zunächst, dass vor allem im zweiten Kapitel versucht wird, für die Menschenrechtsbildung relevante Begrifflichkeiten (Intoleranz, Diskriminierung, Xenophobie, Rassismus ...) zu definieren und voneinander abzugrenzen. Dies geschieht in nachvollziehbarer Art und Weise, ohne allzu wissenschaftlich zu klingen, und ist daher besonders für Jugendliche geeignet. Man könnte sich einzig fragen, wieso allein Antisemitismus als separates Feld aufgeführt ist, nicht aber Antiziganismus, Antiafrikanismus oder Homophobie.

Unterbrochen werden die Erläuterungen in den ersten beiden Kapiteln immer wieder durch reflektierende Fragen („Welche Formen von Diskriminierung gibt es? Was ist der Unterschied zwischen einem Geflüchteten und einem Asylbewerber?“). Auf diese Zwischenfragen finden sich im Fließtext oft keine Antworten, sondern die Lesenden sind dazu angehalten, sich selbst Gedanken zu machen oder eigenständig zu recherchieren. Beispiele für die Fragen sind: „Wenn in deinem Land ein ausländisches Paar ein Kind bekommt, welche Staatsbürgerschaft hat es dann?“ oder „Aus wie vielen Menschen besteht eigentlich eine Minderheit?“. Die Fragen sind also keine reinen Wissens- oder gar Suggestivfragen, sondern bewusst offen formuliert.

Lernen aus der ■ Geschichte

Hervorzuheben ist auch das dritte Kapitel, in welchem Multiplikatorinnen und Multiplikatoren möglicherweise neue Anregungen für „Eisbrecher“, Kennenlernspiele, Rollenspiele etc. finden werden. Dankenswerterweise gibt es zusätzlich eine ausführliche Einführung in die vorgestellten Methoden und allgemeine Tipps für die Seminarleitenden zur Durchführung eines interkulturellen Bildungsprogramms.

GIMA – group atmosphere, image, mechanism, act

Die Methoden sind nach den Buchstaben G (group atmosphere = Verbesserung der Gruppendynamik), I (image = Arbeit zum Bild, welches die Teilnehmenden von anderen Kulturen und Ländern haben), M (mechanisms = Untersuchung der Ursachen und Mechanismen, die zu Diskriminierung führen) und A (act = Handlungsoptionen für einen sozialen Wandel basierend auf Gleichheit und Akzeptanz) unterteilt. Zudem gibt es vier unterschiedliche Lernstufen, wobei Level 1 einer kurzen Aktivität entspricht und als Warm-Up dient, Level 4 den Teilnehmenden dagegen Konzentrationsfähigkeit und Vorwissen abverlangt und auch in der Vorbereitung aufwändiger und in der Durchführung meist zeitintensiver ist. Diese Aufteilung erlaubt es, die für die Gruppe passendste Methode auf einen Blick einschätzen zu können.

Zwei Beispiele für Methoden

Bei der Methode „Persönliche Helden“ (Level I&A 2) soll sich jede Person ein persönliches Vorbild überlegen und die Wahl mit

Empfehlung Unterrichtsmaterial

den anderen Teilnehmenden besprechen. Auf einem Flipchart sollen die Namen, Nationalitäten und Arbeitsbereiche (Sport, Musik, Politik ...) der persönlichen Heldinnen und Helden zusammen getragen werden. Anschließend sollen die Teilnehmenden im Plenum analysieren, ob bestimmte Trends (Geschlecht, Nationalität, Alter) zu beobachten sind und was die Gründe dafür sein könnten. Ziel dieser Methode ist es, dass sich die Teilnehmenden in interkulturellen Gruppen besser kennenlernen, sich über nationale Vorbilder und historische Diskurse austauschen bzw. in einem abschließenden Schritt auch die Rolle der Medien für den (Un-)Bekanntheitsgrad der jeweiligen Personen diskutieren.

Beim „Eurojoke Contest“ (Level I&M 4), der 45 Minuten in Anspruch nimmt, sollen dagegen vorausgewählte „normale“ Witze, aber auch solche über Minderheiten (inklusive Vegetarierinnen und Vegetarier, Popstars, Politikerinnen und Politiker) individuell bewertet und gemeinsam analysiert werden. Dies setzt ein Warm-Up und vorhergehende Diskussionen der Teilnehmenden voraus, damit die aus den Witzen übernommenen Stereotype nicht bloß reproduziert, sondern kritisch reflektiert werden. Ein Ziel dieser Methode ist, dass die Teilnehmenden zukünftig deutlich die Stimme gegen diskriminierende „Witze“ erheben, wann immer sie einen hören.

Diese und weitere pädagogische Methoden werden auf der Webseite ausführlich vorgestellt, inklusive Ablaufbeschreibung, empfohlener Gruppengröße und Zeitaufwand.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Eine kommentierte [Linkliste](#) hält zusätzlich Informationen zu einzelnen internationalen Jugendorganisationen in den Bereichen Sport, Medien, Bildung und vielen anderen Themengebieten bereit. Einziges Manko: Das Toolkit ist leider nur in den Sprachen Englisch und Französisch zugänglich. Allerdings werden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in internationalen Jugendbegegnungen wahrscheinlich sowieso größtenteils auf Englisch zurückgreifen. Eine Übersetzung ins Spanische und Deutsche wäre dennoch für die Zukunft wünschenswert.

Kompass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit

Von Else Engel und Lea Fenner

Wer Orientierung sucht in der praktischen Menschenrechtsbildung greift zum Kompass, dem bekanntesten internationalen Handbuch für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Das Handbuch bietet nicht allein eine Fülle an Übungen, sondern auch eine Einführung in die Menschenrechtsbildung, Hinweise für die konkrete menschenrechtliche Bildungsarbeit, Aktionsvorschläge zur Anwendung des Gelernten sowie Hintergrundwissen zu zentralen Menschenrechtsthematiken.

Der Kompass wurde vom Europarat erstmals 2002 herausgegeben und

Empfehlung Unterrichtsmaterial

anschließend in über 30 Sprachen übersetzt, auch ins Deutsche. Mittlerweile ist der Kompass in einer überarbeiteten und aktualisierten Ausgabe 2012 neu erschienen. Die neue Ausgabe ist bisher nur auf Englisch erhältlich. Eine deutschsprachige Version wird jedoch noch im Jahr 2015 erwartet.

Ein Blick in die neue Ausgabe ist daher lohnenswert. Sie bietet rund 60 Übungen und Methoden, mehr Hinweise, insbesondere für Lehrkräfte an Schulen, und auch eine bessere Übersicht, die bei den über 600 Seiten willkommen ist. Neben den Rechten von Menschen mit Behinderungen (engl.: Disability/Disabilism), Religion und Glaube wurde u.a. auch Erinnerung (engl.: Remembrance) als Themenbereich neu aufgenommen.

Der Kompass richtet sich an einen internationalen Kreis von Lehrenden in unterschiedlichsten Bildungskontexten. Ob in der außerschulischen Bildung, Schule, Universität oder der beruflichen Fortbildung, überall hat das Handbuch Anwendung gefunden. Für die Arbeit mit 7- bis 13-Jährigen wurde das kleine Geschwisterkind des Kompasses, der Compasito entwickelt, dessen deutsche Version 2009 erschien.

Obwohl, oder gerade weil viele der Übungen in ihrer Beschreibung sehr detailliert ausfallen, ergibt sich die Notwendigkeit, diese auf den jeweiligen Kontext und insbesondere die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Das ist eine Herausforderung für Bildungspraktikerinnen und -praktiker. Zumal der Kompass den Anspruch erhebt, für alle

Lernen aus der ■ Geschichte

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Lehrenden jeglicher Erfahrung und jeglichen Vorwissens geeignet zu sein. Zwar gibt das Handbuch zu vielfältigen Aspekten der praktischen Bildungsarbeit Auskunft, in der Praxis ist jedoch oft ein detaillierteres Wissen, auch zu Menschenrechten, gefragt.

Die Übung „Dosta!“ beispielsweise greift das Thema Erinnerung in Verbindung mit Diskriminierung auf. Die Idee der Übung ist, dass eine Gruppe eine Aktion zur Stärkung des öffentlichen Bewusstseins über die Verfolgung von Roma während des Zweiten Weltkrieges planen soll. Ziele sind, ein Bewusstsein für alle Opfer des Nationalsozialismus, für menschliche Würde und Gerechtigkeit zu schaffen. Zugleich sollen Fähigkeiten zum Einsatz für die Menschenrechte gestärkt werden. Die Komplexität der Themen Diskriminierung, Genozid und historischer Hintergrund stellen nicht unerhebliche Erwartungen an das Vorwissen der durchführenden Lehrpersonen.

Anders als beispielsweise politische und interkulturelle Bildung wird zudem historisches Lernen nicht als eine Nachbardisziplin vorgestellt, obwohl sich überzeugende Anknüpfungspunkte dafür böten. Unter der Leitung der Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin wird aktuell an einem ebenfalls internationalen Handbuch gearbeitet, das sich explizit dem Zusammenspiel von Menschenrechtsbildung und historischem Lernen widmet und den Kompass in Zukunft in diesem Punkt ergänzen könnte.

An der Übung „Let’s talk about sex“ lässt sich exemplarisch zeigen, dass die

zugegebenermaßen nicht immer einfache Begriffswahl nicht einheitlich und teilweise unglücklich ausfällt. In der Übung werden die Lernenden mittels einer anonymisierten Version der Fishbowl-Methode zur Reflektion von Einstellungen zu Sexualität und Homophobie angeregt. So gelungen die Übung insgesamt erscheint, ist die konkrete Begriffswahl bei der Beschreibung der Ziele zu kritisieren. Paula Gerber (2013) weist zudem darauf hin, dass unangebrachterweise von „sexual preferences“ geschrieben werde, während allgemein anerkannt sei, dass Menschen ihre sexuelle Orientierung nicht auswählen. Im Themenkapitel „Diskriminierung und Intoleranz“ wird hingegen der Begriff „sexuelle Orientierung“ verwendet. Auch der verwendete Toleranzbegriff ist aus menschenrechtlicher Sicht nicht unproblematisch, geht es in diesem Zusammenhang doch vielmehr um Respekt und Anerkennung.

Durch die handlungsorientierte Ausrichtung des Handbuchs gelingt es erfreulich konsequent, das oberste Ziel der Menschenrechtsbildung, eine Kultur der Menschenrechte zu fördern, nicht aus den Augen zu verlieren. Möglichen Aktionen und praktischer Anwendung des Gelernten zum Anstoß von Veränderungen auch außerhalb der Lernsituation ist sogar ein extra Kapitel gewidmet.

Wie die Autorinnen und Autoren des Kompasses angeben, kann und will das Handbuch lediglich eine Orientierung geben, nicht jedoch den Weg der Bildungsarbeit vorgeben. Das bleibt trotz aller in einer Publikation praktisch vereinten Hinweise und Informationen eine nicht zu unterschätzende Aufgabe für Bildungspraktikerinnen und -praktiker.

Lernen aus der Geschichte

Mittlerweile ist aus dem ersten Kompass eine internationale Familie an Publikationen zur Menschenrechtsbildung mit Verwandten und Generationen gewachsen. Das mag verwirren, ist aber ein positives Zeichen für das steigende Interesse an Menschenrechtsbildung wie auch für die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Angebote des Kompasses.

Literatur und Links

Compassito: Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. Bundeszentrale für politische Bildung, Europarat, Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009

Compass: Manual for Human Rights Education with Young People. Europarat, 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe, Strasbourg 2012

Die erster Version des Compass (2002) ist in deutsch, englisch, französisch, russisch und arabisch zugänglich.

Freie Universität Berlin: Historical Learning meets Human Rights Education – Exploring the History of National Socialism.

Gerber, Paula. Review of „Manual for Human Rights Education with Young People“ by Patricia Brander Et Al, Council of Europe, Strasbourg, 2012, 19(1) Australian Journal of Human Rights 199, 2013

Kompass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Bundeszentrale für politische Bildung, Europarat, Deutsches Institut für Menschenrechte, 2005: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=4

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Über die Autorinnen

Die Autorinnen arbeiten im Projekt „Historical Learning meets Human Rights Education“, welches am Friedrich-Meineke-Institut (Didaktik der Geschichte) der Freien Universität Berlin angesiedelt ist. Die beiden Frauen haben bereits für verschiedene Menschenrechtsorganisationen gearbeitet, darunter Amnesty International, die UNESCO und das Deutsche Institut für Menschenrechte. Ihre gemeinsame Initiative heißt right now.

„Difficult Questions in Polish-Jewish Dialogue“

Von David Zolldan

Von Gräben und Brücken

Nur schrittweise erfolgt eine Wiederentdeckung der jahrhundertealten jüdischen Traditionen im heutigen Polen: Zu nachhaltig war die nationalsozialistische Vernichtung jüdischen Lebens, zu langanhaltend die staatssozialistische kulturelle Nivellierung und zu tief sind die Gräben der Verdächtigungen nach Pogromen nach 1945, Kollaboration und simplem Desinteresse zwischen Polen und Jüdinnen und Juden. Zwar wurde im Oktober 2014 nach etlichen Jahren der Planung das Museum der Geschichte der polnischen Juden in Warschau eröffnet. Doch wie sieht es mit dem gegenwärtigen religiösen und kulturellen jüdischen Leben in Polen und den Perspektiven polnischer Juden heute aus? Dem dialogischen Bau von Brücken durch Austausch zur Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen hat sich die NGO „Forum on Dialogue Among Nations“ verschrieben. In der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und der pädagogischen Arbeit für Toleranz und einen offenen polnisch-jüdischen Dialog setzt die NGO unter anderem auf Seminare und Ausstellungen. Auch Austauschprogramme zwischen polnischen und vor allem US-amerikanischen Jüdinnen und Juden sowie Jugendaustauschprogramme zwischen polnischen und (polnisch-)jüdischen Jugendlichen werden regelmäßig abgehalten. Aus diesen Austauschfahrten ließen sich wiederkehrende,

die Jugendlichen offensichtlich überdurchschnittlich bewegende Fragen, die „difficult questions“ filtern. Antworten auf diese 50 Fragen zur Lebenswelt und Wahrnehmung der vermeintlich Anderen geben ausgewiesene Expertinnen und Experten der Polnisch-Jüdischen Beziehungen im Buch „Difficult Questions in Polish-Jewish Dialogue. How Poles and Jews See Each Other: A Dialogue on Key Issues in Polish-Jewish Relations“. Das Buch entstand in Zusammenarbeit mit dem American Jewish Committee und wurde unter anderem von der International Holocaust Remembrance Alliance gefördert. Ziel des Projektes ist die Unterstützung der Zusammenarbeit von Jüdinnen und Juden und Polen. Es soll ein Verständnis für unbekannte Perspektiven auf Geschichte, Politik und Alltag ermöglichen.

Difficult Questions? Hilfreiche Antworten!

Die 50 behandelten Fragen gliedern sich in 5 Rubriken. Die mit Abstand meisten Fragen beschäftigen sich mit der Zeit der nationalsozialistischen Besatzungsherrschaft und Verfolgungspolitik in Polen. Daneben werden die Fragen-Antwort-Komplexe „Erinnern und Kenntnis zum Holocaust“, „Gegenwärtiges Polen und Juden“, „Jüdisches Leben im heutigen Polen“, „Das heutige Israel“, „Judentum und Jüdische Kultur“ sowie „Zukunft“ aufgemacht. Das Buch thematisiert in den Fragekomplexen „Gegenwärtiges Polen und Juden“ sowie „Jüdisches Leben im heutigen Polen“ vordergründig die polnisch-jüdische Geschichte und deren Beziehungen. Es ist jedoch auch Jugendliche

und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus anderen Kontexten ein Gewinn. Neben leicht in den jeweiligen lebensweltlichen und nationalstaatlichen Rahmen integrierbaren Antworten beispielsweise zu Kollaboration werden auch allgemeine Antworten zu religiösen, historischen und politischen Aspekten gegeben. Dazu zählen unter anderem Fragen zu Ursachen und Gründen des Antisemitismus, zur Rolle der Frau im Judentum, zum israelisch-palästinensischen Konflikt, zum israelischen Lehrplan zum Holocaust, oder ob der Holocaust unvermeidlich war. Da die Antworten auf einige Fragen die Inhalte anderer Antworten streifen, aber von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren behandelt wurden, können deren inhaltliche Nuancen leicht voneinander abweichen. Beispielhaft sei hier Israel Gutman`s Antwort auf Frage 6 (Why did Poles collaborate with the Germans in persecuting the Jews?) und Wladyslaw Bartoszewskis Antwort auf Frage 7 (How did Poles behave during the Holocaust?) mit ihren jeweiligen Positionen zur Bewertung der polnischen Kollaboration bei den deutschen Verbrechen an Juden genannt. Diese vermeintlichen Widersprüche können jedoch durch die Betonung der Multiperspektivität produktiv für Diskussionen genutzt werden.

Anwendung

Sprachlich und inhaltlich geeignet für Schülerinnen und Schüler ab der Oberstufe und interessierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren füllt „Difficult Questions“ als Hilfsmittel eine dialogische Leerstelle und dient allen Interessierten als Einstieg für

unterschiedliche Perspektiven auf polnisch-jüdische Geschichte, Politik und Alltag – auch über Polen hinaus. Im schulischen Kontext ist ein Einsatz von „Difficult Questions“ nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern durch die englischsprachige Buchfassung auch im Englischunterricht vorstellbar. 2006 erschien der Titel ebenfalls auf Polnisch; Hebräisch folgte. Auch im Kontext von internationalen Jugendbegegnungen mit dem Partnerland Polen dient das Buch daher sicherlich als gute Vorbereitung für alle Beteiligten. Eine kostenlose Beispielversion ist online einsehbar. Auf der [Website des Projekts](http://www.difficultquestions.org) finden sich alle 50 Fragen sowie acht dazugehörige Beispielantworten. Das etwa 260 Seiten starke Buch kann in gedruckter Form auch bei diversen bekannten Anbietern sehr preiswert bestellt werden. Die NGO „Forum in Dialogue Among Nations“ bietet zudem auf dem Buch „Difficult Questions“ basierende Workshops für Schülerinnen und Schüler an. Dazu zählen unter anderem „Israel-Kritik oder Antisemitismus“ und „Antisemitische Graffiti“.

Kontakt

<http://www.difficultquestions.org>

forum@dialog.org.pl

Antidiskriminierungsarbeit zu Roma und Sinti in Europa

Von Constanze Jaiser

Ein wichtiges Arbeitsfeld in der internationalen Jugendarbeit zum Thema Diskriminierung ist die Auseinandersetzung mit Minderheiten. Die größte Minderheit Europas sind die vielfältigen Gruppen der Roma und Sinti, die von Vielen (nicht unumstritten) unter der als Sammelbegriff gemeinten Überschrift „Roma“ zusammengefasst werden. Ihre Geschichte und Kultur, ihre Ausgrenzungserfahrungen bis hin zur Ermordung ihrer Familien durch die Nationalsozialisten in einem grausamen Völkermord, der von vielen Roma und Sinti „Porajmos“ genannt wird, aber auch die Kontinuitäten von Ausgrenzung in den verschiedenen europäischen Ländern bis zum heutigen Tag sind inzwischen Gegenstand vielfältiger politischer Maßnahmen wie auch pädagogischer Ressourcen. Einige von ihnen, die sich für die internationale Begegnungsarbeit eignen und online zugänglich sind, sollen im Folgenden empfohlen werden.

Ein Online-Modul zu Menschenwürde und zu Bildern von Roma und Sinti

Da wäre zunächst ein englischsprachiges Online-Modul zum Thema Historisches Lernen und Menschenrechte, das die Agentur für Bildung, Geschichte, Politik und Medien e.V. in Kooperation mit der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, im Auftrag der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte entwickelt hat. Zwei

Kapitel sind insbesondere interessant für die Arbeit zu Diskriminierung damals und heute:

Chapter 1: Reflections on human dignity und Case Study 6: Images of Roma – continuities of discrimination.

Bei ersterem handelt es sich um eine Möglichkeit, sich mit dem Begriff der Menschenwürde auseinanderzusetzen und selbst, als Gruppe, zu einer positiven Definition zu gelangen und die europäischen Bemühungen und Maßnahmen zum Schutz der Menschenwürde in den Blick zu bekommen. Eine Zeitleiste zu den wichtigsten menschenrechtlichen Entwicklungen seit 1945 hilft dabei, historische Meilensteine zum Schutz von Minderheiten und wichtige Daten zu den europäischen Institutionen in knapper Form nachvollziehen zu können.

Die Fallstudie widmet sich dagegen explizit den Kontinuitäten der Ausgrenzung von europäischen Roma und Sinti: Ausgehend vom Kontrast zwischen Selbstbildern und öffentlichen Bildern, die häufig genug Stereotype (re)produzieren, kommen Roma und Sinti zu Wort, die über ihre Erfahrungen zu den Themen Diskriminierung (damals und heute) und über ihre oft genug erfolglosen Bemühungen um Entschädigung für das im Nationalsozialismus erlittene Unrecht berichten.

Das gesamte Online-Modul steht in englischer Sprache zur Verfügung, zur Entstehung und Zielsetzung finden sich Informationen in der Einführung.

Ein Video – „We call ourselves Roma“

Ein guter Kurzeinstieg in die Thematik Roma und Antidiskriminierungsarbeit ist auch das englischsprachige Video „We call ourselves Roma“, in dem die rumänische Romni und Menschenrechtsaktivistin Margareta Matache von der Harvard Universität wichtige Aspekte der größten europäischen Minderheit erläutert. Begleitet von Musik, Karten und gut ausgewählten historischen und zeitgenössischen Fotos, werden verschiedene europäische Länder berücksichtigt, die Herkunft der Roma und Sinti erklärt und ein knapper geschichtlicher Überblick gegeben.

Das Toolkit „Dosta“

Ein hilfreiches englischsprachiges Handbuch, herausgegeben vom Europarat, Roma and Travellers Division, ist das „Dosta“ genannte Toolkit.

„Dosta“ meint in der Sprache der Roma „genug“, und das Toolkit soll dazu beitragen, Nicht-Roma mehr mit der Kultur der Roma-Mitbürgerinnen und -mitbürger vertraut zu machen.

Insbesondere das zweite Kapitel „Is this a stereotype ? A tool for fighting stereotypes towards Roma“ (S. 19-33), enthält, übersichtlich und in klarer Sprache, Aufklärung zu 16 häufigen Stereotypen gegenüber der Minderheit, die sich gut als Diskussionsgrundlage für die Arbeit mit jungen Erwachsenen eignen. Ein weiterer Teil beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, eine Kampagne im Sinne von Anti-Diskriminierungsarbeit

vorzubereiten und durchzuführen; von Planungsscheckliste über die Erstellung eines Videos bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit sind zahlreiche nützliche Hinweise enthalten.

Planspiel zu Roma Migranten A Case Study on Roma Migrants: A Simulation for Use in Youth and Adult Education

Das Planspiel wurde von Humanity in Action in Kooperation mit planpolitik entwickelt und gefördert von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ und dem Auswärtigen Amt. Es ist inspiriert von einem realen Fall und in englischer Sprache ausgearbeitet.

Eine Gruppe von EU-Bürgerinnen und -bürgern, die der Minderheit der Roma angehören, bewohnen, in Ermangelung einer angemessenen Alternative, einen öffentlichen Park als vorübergehende Sommerresidenz. Dies führt zu Kontroversen in der Nachbarschaft, zwischen Stadtverwaltung, Polizei und anderen Akteuren.

Ziel des Planspiels ist es, zwischen allen beteiligten Akteuren einen Konsens zu erreichen. Die Einigung sollte konkrete Schritte und Maßnahmen beinhalten.

Das Bildungsmaterial enthält ausgearbeitete Rollenkarten, dazu Karten für Verhaltensweisen und Handlungsoptionen, die aus der Rolle heraus möglich wären. Daneben finden sich zum einen Hintergrundinformationen in Hinblick auf die Niederlassungsfreiheit für EU-Bürgerinnen und -bürger und die Situation der Roma, und zum anderen

Informationen zu verbürgten Grund- und Menschenrechten, die eine Beziehung zur beschriebenen Situation aufweisen.

Schließlich helfen pädagogische Hinweise sowie ein Zeitplan bei der Vorbereitung und erfolgreichen Durchführung des einberufenen Runden Tisches. Die Gesamtdauer wird mit maximal vier Stunden angegeben.

Aus eigener Erfahrung kann ich versichern, dass es sich bei dieser Methode um ein absolut lohnenswertes Unterfangen handelt. Trotz des Ernstes der Inhalte bedeutet so ein Planspiel immer auch gehörigen Spaß sowie eine Möglichkeit, sich untereinander kennenzulernen und mitunter verborgene Talente zu entdecken. Nicht zuletzt führen die durch die Rollenkarten vorgeschriebenen Perspektivwechsel und Handlungsoptionen in der Folge zu einer kritischen Reflexion der eigenen Positionen und zu einem sogenannten Empowerment, das vielleicht sogar zum Starten einer eigenen Kampagne führt.

Weiterführende Links

Video „We call ourselves Roma“ - <https://www.facinghistory.org/for-educators/educator-resources/video#side>

Biografisches Erzählen zu Diskriminierung und Völkermord an Roma und Sinti

Von Constanze Jaiser

Erinnerung eine Zukunft geben

Die Webseite „Giving memory a future: The Holocaust and the rights of Roma in contemporary Europe“ entstand 2012 mit Unterstützung der International Holocaust Remembrance Alliance. Entwickelt wurde sie in englischer und italienischer Sprache von der USC Shoah Foundation und dem Centro di ricerca sulle relazioni interculturali in Mailand.

Die multimediale Plattform enthält drei Rubriken mit verschiedenen Themen:

- History and Memory (Geschichte und Erinnerung)
- About the Sinti and Roma (Über die Sinti und Roma)
- Today...Ongoing Issues. (Heute ... Fortlaufende Aufgaben)

Das Besondere in allen Sparten ist die Fülle der vielsprachigen Interviews mit Angehörigen der Minderheit. Die ausgewählten Sequenzen sind in englischer Sprache unvertitelt, können über Facebook, LinkedIn, Twitter und Wordpress geteilt und sogar heruntergeladen werden; auch biografische Informationen zu den Interviewten stehen zum Download bereit. Begleitend dazu gibt es Chronologien, historische Dokumente und Bildergalerien sowie weiterführende Literaturhinweise.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Der Vorteil dieser Webseite ist unverkennbar die Vielfalt von europäischen Stimmen, die gehört werden kann. Der Nachteil, der wissenschaftlich seit Jahren kontrovers diskutiert wird, ist, dass bei den zum Teil sehr kurzen Sequenzen der Kontext des Interviews, die Choreographie der Erzählung verloren geht.

Viele zentrale Themen werden angesprochen, darunter das Leben der Roma und Sinti zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die antiziganistischen Maßnahmen der Nationalsozialisten, die Deportationen und Massenerschießungen, das Leben in den Konzentrationslagern und die verleugnete Erinnerung an den Völkermord durch die Mehrheitsgesellschaft. Auch die Herkunft der Roma und Sinti, ihr Selbstverständnis, ihre Kultur, Sprache und Musik werden thematisiert. Schließlich widmet sich die Rubrik „Today... Ongoing Issues“ den gegenwärtigen Fragen, darunter dem Menschenrecht auf Arbeit, dem auf Bildung oder auf Gesundheit und den europäischen Maßnahmen zur sozialen Integration und zum Minderheitenschutz in Europa, wobei jeweils das Land Italien vertiefend behandelt wird.

Die Seite ist übersichtlich aufgebaut, und es lässt sich gut vorstellen, dass bei internationalen Jugendbegegnungen in Tandems damit gearbeitet werden kann.

Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust

Dieses [Portal](#) in englischer, deutscher und französischer Sprache dient dem

Empfehlung Unterrichtsmaterial

historischen Lernen über Roma und Sinti. Verantwortlicher Autor ist der renommierte wissenschaftliche Leiter des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (DÖW), Dr. Gerhard Baumgartner, der mit einem Team internationaler Expertinnen und Experten die Dokumentation erstellte. Unterstützt wurde es vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen, der Fondation pour la Mémoire de la Shoah, Paris und ebenfalls der International Holocaust Remembrance Alliance.

Angeboten werden fünf Kapitel, die bereits didaktisch aufbereitet als Arbeitsblätter und Recherche-Tools für die historisch-politische Bildungsarbeit genutzt werden können:

- Die Situation der europäischen Roma und Sinti zu Beginn des 20. Jahrhunderts
- Die wesentlichen Elemente der Verfolgung und Ausgrenzung der Roma und Sinti lange vor der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten
- Die Radikalisierung und Systematisierung der Verfolgung durch die Nationalsozialisten
- Die wichtigsten Ereignisse des gezielten Völkermordes durch die Nationalsozialisten und durch die mit ihnen verbündeten faschistischen Organisationen
- Die Situation der Überlebenden des Völkermordes, deren Kampf um Anerkennung und finanzielle Entschädigung sowie die Erinnerungskultur.

Neben Zeitzeugenberichten und Angaben zu Hintergrundliteratur, nach Ländern

Lernen aus der ■ Geschichte ■

geordnet, und einem Glossar, finden sich Informationen zu 35 Mordstätten, an denen Roma und Sinti ums Leben kamen.

Die Lehrerhandreichung ergänzt das pädagogische Angebot um Vorschläge für einzelne Arbeitseinheiten (Arbeiten mit der Webseite, mit Fotos, mit Biografien) und Methodentipps.

Eine ausführliche Besprechung der Webseite durch unsere Kollegin Birgit Marzinka finden Sie im Archiv des LaG-Magazins.

Sechs Biografien von Sinti und Roma

Die Online-Ausstellung Romasinti.eu, die seit 2012 in englischer Sprache, wahlweise mit deutschen, niederländischen, tschechischen und polnischen Untertiteln angeboten wird, erzählt die Geschichten von sechs Kindern: Zoni Weisz, Kristina Gil, Elina Machálkova, Settela Steinbach, Amalie Schaich Reinhardt und Karl Stojka. Die angebotenen Sprachen korrespondieren mit der Herkunft dieser jungen Roma und Sinti (Niederlande, Polen, Tschechische Republik, Deutschland und Österreich).

Die Geschichte wird zum Teil eingesprochen, ergänzende Materialien wie Fotos und Dokumente stehen bereit, ein Glossar macht die Texte lesefreundlich.

Entwickelt wurde die Online-Ausstellung von verschiedenen Partnerorganisationen, die sich mit der Geschichte des Zweiten Weltkrieges befassen. Gefördert wurde sie ein Mal mehr von der International Holocaust Remembrance Alliance und der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

Empfehlung Unterrichtsmaterial

Die Seite ist zweifellos sehr ansprechend. Freilich sind sowohl der schwarze Hintergrund als auch die melancholische Musik Geschmackssache. Die Flashprogrammierung allerdings könnte bei den verschiedenen Browsern schnell fehleranfällig werden, und sie ist vor allem für verschiedene Bildschirmformate nicht geeignet.

Insgesamt jedoch ist die Konzentration auf einige wenige, aber eindrückliche Schicksale gelungen, und auch die elegante Navigation sowie die übersichtliche Gestaltung lassen einen länger verweilen. Die Seite ist jedenfalls zu empfehlen für einen Einstieg ins Thema, der emotionale wie kognitive Anteile haben soll.

„Du bist anders?“ – Historisches Lernen zu Diskriminierung und Verfolgung mit Methoden des Web 2.0

Von Constanze Jaiser

Die Online-Ausstellung „Du bist anders?“ – Eine Online-Ausstellung über Jugendliche in der Zeit des Nationalsozialismus ist eine Webseite der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Sie versucht historisches Lernen über den Nationalsozialismus interaktiv und mit Methoden des Web 2.0 mit Fragen der Menschenrechtsbildung heute zu verknüpfen.

33 Jugendliche und Kinder aus ganz Europa werden porträtiert, die in der Zeit des Nationalsozialismus als „anders“ ausgegrenzt und verfolgt wurden.

„Du bist anders!“ ein vernichtendes Urteil der Nationalsozialisten

„Du bist anders!“ war ein Urteil, das die Nationalsozialisten willkürlich über Millionen Menschen fällten. Ein Urteil, das lebensgefährliche Folgen hatte. Vorurteile, Verrat, Verbote und Gehässigkeiten, Krieg und Konzentrationslager prägten mit einem Schlag das Leben der als „anders“ Verfolgten. Sie waren gezwungen, mit dieser Ausgrenzung „Du bist anders!“, „Du gehörst nicht dazu!“ umzugehen.

Die Kinder und Jugendlichen, die auf dieser Seite vorgestellt werden, waren dieser veränderten Situation schonungslos ausgeliefert. Innerhalb kürzester Zeit durften sie

nicht mehr zur Schule gehen oder wurden von ihren Klassenkameraden gehänselt. Von den eigenen Nachbarn oder Freunden wurden sie plötzlich ausgegrenzt oder sogar verraten. Manche durften ihre eigene Muttersprache nicht benutzen, andere sich nicht aussuchen, in wen sie sich verliebten.

Und all das, weil sie zum Beispiel mit einer anderen Religion als die Mehrheit aufgewachsen waren, weil sie eine Behinderung hatten oder weil ihre Familie einfach nicht als „deutsch“ galt.

„Bist du anders?“

Aber was waren das für Jugendliche, wie waren Sima, Gert, Sophie, Ursula oder Vitka? Was war ihnen wichtig? Wie lebten sie? Auch sie hatten doch Träume, Ängste, Wünsche und Überzeugungen. Was geschah mit ihnen, als die Nationalsozialisten an die Macht kamen oder später, als der Krieg ausbrach? Und vor allem: Haben sie dem Terror und der Gewalt etwas entgegen gesetzt? Konnten sie sich selbst behaupten? Haben sie überlebt?

In dieser Online-Ausstellung „du bist anders?“ kann nach Antworten auf diese und auf eigene Fragen gesucht werden. Über fünf Spots, die auf das Leben dieser Jugendlichen geworfen werden, kann man sich einen Einblick in ihre Geschichte verschaffen.

Ausgrenzung und Diskriminierung als aktuelle Fragen an die Geschichte(n)

Das „Anderssein“ oder „anders gemacht werden“ begleitet alle Lebensgeschichten.

Spielt die Frage „du bist anders?“ auch im heutigen Leben Jugendlicher eine Rolle? Wer fühlt sich selbst auch anders? Anders als die Freundin? Anders als man sich selber wünscht zu sein? Anders als andere einen haben wollen?

In der Rubrik „Zeigen was ich denke“ („Mitmachen“) ist nicht nur Platz für Kommentare zu den Lebensgeschichten der präsentierten Jugendlichen, sondern auch für die eigenen Erfahrungen und Gedanken zum Thema „Anderssein“. Hierfür kann man sich ganz einfach ein eigenes Profil einrichten (auch über den Facebook-Account), erhält einen Zugang zu Referatsfunktion und zur Möglichkeit, Bilder und Dokumente auf der Seite zu sammeln, die dann für ein Referat zur Verfügung stehen. Die Referate können bearbeitet und geteilt oder als PDF ausgedruckt werden.

Vielfalt zeigen

Vor allem aber können persönliche Statements hinterlassen werden, heutige Beispiele von Zivilcourage, die zur Biografie eines der Porträtierten passen, aber auch Projektergebnisse aus internationalen Jugendbegegnungen, in Form von Bildcollagen, Audio- und Videoclips, Digital Storytelling, Graffiti u.a.m. Alle Kommentare und Beiträge erscheinen als begleitende Galerie auf den Biografieseiten, vor allem aber auch auf der Startseite, der „Sternengalaxie“ aus bunten Pixeln, die aus dem All in unsere Welt hineinzuschweben scheinen.

Am Ende entsteht eine zweite, gegenwartsbezogene Ebene, oder, um im Bild zu

bleiben: eine zweite Galaxie mit „Trabanten“, die um die jeweilige Fünfer-Gruppe von Symbolbildern und Einstiegssätzen zur historischen Biografie angeordnet sind und die heutige Welt Jugendlicher, ihre Gedanken, Meinungen und Gefühle widerspiegeln.

Einige Biografien gibt es bereits in englischer Sprache. Noch sind sie unveröffentlicht. Es wäre wichtig, dass diese Webseite auch in anderen Sprachen zugänglich gemacht wird, da sie ein sehr brauchbares, schön gestaltetes Arbeitsmittel zu den genannten Themenfeldern ist und sich zum Beispiel ausgezeichnet für die Partnerarbeit in der historisch-politischen Bildungsarbeit eignet.

Mehr zu diesem Projekt in unserem Magazinarchiv „Lernen aus der Geschichte“ aus dem Jahr 2012 und dem Jahr 2014.

Kontakt

Dr. Barbara Köster

Tel. +49(0)30 – 26 39 43 – 36

Fax +49(0)30 – 26 39 43 – 21

E-Mail: [besucherservice\[at\]stiftung-denkmal.de](mailto:besucherservice[at]stiftung-denkmal.de)

Unser nächstes Magazin erscheint am 25. Februar 2015 und trägt den Titel „Den Holocaust erzählen?“.

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>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

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

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.