



SCHULE NRW

Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung

Sonderheft Februar 2017

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT II

www.schulministerium.nrw.de

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



INHALT

Vorwort	3	Bericht an den Ausschuss für Schule und Weiterbildung	36
> Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW		> Maßnahmen des Schulministeriums zum Schwerpunkt »Historisch-politische Bildung«	
Mit Geschichte umgehen in der Migrationsgesellschaft	4	Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule	40
> Ulla Kux		> Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016	
Das Bildungsprogramm des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V.	8		
> Burkhard Grahn			
Erinnern, Erzählen, Gedächtnis: Historische Bildung in der Entwicklung	11		
> Prof. Dr. Michele Barricelli			
Inklusive Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht	14		
> Prof. Dr. Martin Lücke			
Inklusion und historisches Lernen	17		
> Dr. Christoph Hamann, Dr. Birgit Wenzel			
Geschichte als Erlebnis: Königsweg oder Sackgasse?	21		
> Dr. Juliane Brauer			
DDR-Geschichte(n) für heute! Vertraute Zugänge und neue Perspektiven	25		
> Prof. Dr. Saskia Handro			
Historisches Lernen am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium Münster	29		
> Katy Beck, Dr. Wolfhart Beck, Kim Keen			
Demokratie in der Krise? Welcher Auftrag kommt Schule und außerschulischen Lernorten zu?	33		
> Thomas Krüger, Dr. Sabine Dengel			

Liebe Leserinnen und Leser,

»Wer die Vergangenheit nicht kennt, ist dazu verdammt, sie zu wiederholen.« Dieses Zitat des spanischen Schriftstellers George Santayana hat ein Fremdenführer der Gedenkstätte Auschwitz verwendet, als ich im Januar 2016 eine Schulklasse vor Ort begleitete. Deutlich zeigt sich hier die hohe Relevanz von historisch-politischer Bildung für Schule und Unterricht: Hat es sich also auch an Ihrer Schule schon etabliert, Gedenktage mit entsprechenden Projekten oder interessanten Vorträgen, etwa eines Zeitzeugen, zu begehen? Gibt es ein sogenanntes Friedensprojekt, mit dem die Fachschaft Politik oder Geschichte Gedenkstättenfahrten organisiert und regelmäßig im fachübergreifenden Unterricht vorbereitet?

Der in einem breiten Beteiligungsverfahren entwickelte *Referenzrahmen Schulqualität NRW* legt im Bereich »Schulkultur« einen besonderen Wert auf die demokratische Gestaltung des Schullebens. Wir haben die Lehrerfortbildungsmaßnahmen »Kooperation mit Bildungspartnern – Historisch-politische Bildung« und »Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten« auf den Weg gebracht. Damit wollen wir erreichen, dass sich noch mehr Schulen dieser wichtigen Themen fächerübergreifend annehmen. Gerade in Zeiten, in denen sich Deutschland als Einwanderungsland neu definiert, ist es mir persönlich wichtig, dass wir auch unsere Schülerinnen und Schüler auf das Leben in einer vielfältigen und demokratischen Gesellschaft vorbereiten. Demokratie-lernen als fundamentaler Bildungsauftrag leitet sich auch aus unserer Verfassung und unserem Schulgesetz ab.

Regelmäßig besuche ich Schulen, die mir zeigen, dass vor Ort historisch-politische Bildung auf hohem Niveau und sehr anschaulich für und mit Schülerinnen und Schülern vermittelt wird. Viele Schulen haben sich bereits auf den Weg gemacht, und darüber freue ich mich sehr. Denn mir liegt das Thema der Erinnerungskultur – wie Sie wissen – besonders am Herzen. Ich hatte es auch zum Schwerpunkt meiner KMK-Präsidentschaft gemacht und es mündete in die KMK-Empfehlung von 2014 mit dem Titel »Erinnern für die Zukunft«. Inzwischen liegt auch ein NRW-Konzept zur politischen Bildung vor.



Sylvia Löhrmann,
Ministerin für Schule und Weiterbildung

Auf den entsprechenden Seiten zur Erinnerungskultur und zur Demokratieförderung finden Sie im Bildungsportal die genannten Papiere, aber auch zahlreiche Anregungen und Materialien, die Ihnen die Arbeit mit Ihren Schülerinnen und Schülern an diesem Thema erleichtern sollen (www.schulministerium.nrw.de > [Schulpolitik](#)).

Auch eine Bildungspartnerschaft zwischen Ihrer Schule und einer Gedenkstätte oder einem Archiv vor Ort kann dabei helfen, diese Inhalte nachhaltig im Unterricht und möglichst auch im Schulprogramm zu implementieren (weitere Informationen unter: www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/index.html).

Für das vorliegende Sonderheft konnten wir erneut einige namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gewinnen, die sich dem Thema »Erinnern für die Zukunft« auf unterschiedliche Weise genähert haben. Seien Sie gespannt auf die im Folgenden nachzulesenden verschiedenen Blickrichtungen und lassen Sie sich motivieren, an Ihrer Schule dem Thema der historisch-politischen Bildung die ihr gebührende Aufmerksamkeit zu schenken.

Mit herzlichem Dank für Ihr Engagement.

Ihre

Sylvia Löhrmann

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Mit Geschichte umgehen in der Migrationsgesellschaft

Zu Istanbul zählt ein Stadtteil namens Tarabya, und dort befindet sich eine deutsche Kriegsgräberstätte. Fünf Gelsenkirchener Schülerinnen und Schüler berichteten anlässlich des Volkstrauertages 2015 im Deutschen Bundestag von ihrer dortigen Projektarbeit: Sie hatten Biografien der Kriegstoten erforscht, Angehörige getroffen, Feldpostbriefe aufgetan, in Archiven recherchiert, Texte über ihre Ergebnisse und ihre Eindrücke verfasst, Partnerschaften geschlossen. In Tarabya ruhen 677 Soldaten, die ihr Leben überwiegend bei den Kämpfen um die Dardanellen, in Kleinasien oder Persien oder später auf der Krim und im Kaukasus verloren hatten. »Das Tarabya-Friedensprojekt zum Ersten und Zweiten Weltkrieg hat mir Einblicke auf die Welt aus einer anderen Perspektive gegeben«, so der 18-jährige Dennis Al Haddad von der Gesamtschule Berger Feld Gelsenkirchen.



Ulla Kux, Referatsleiterin Erinnerungskultur und Netzwerkarbeit Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Büro Berlin

Gesellschaftlich ist ein Handlungs- oder Diskursfeld angesprochen, in dem – im Modus von Erzählfäden – Gegenwartsdeutungen konstruiert werden unter der Bedingung von Vielfalt bzw. Differenz; es werden folgenreiche Zukunftsorientierungen ausgehandelt. Geschichtsunterricht oder historisch-politische Bildung sollen den eigenen historischen Horizont qualifiziert

erweitern. Dazu sollen im Folgenden drei Anregungen entwickelt werden:

1. zum Verständnis von Vielfalt oder Differenz,
2. zur Reflexion nationaler Erzählfäden,
3. verflechtungsgeschichtlichen oder post-kolonialen Zugängen.

»Othering«: Zuweisen von Nicht-Zugehörigkeit

In der geschichtsdidaktischen Praxis bzw. der außerschulischen historisch-politischen Bildung wird verstärkt diskutiert, wie man sogenannten »herkunftsheterogenen Lerngruppen« gerecht werden könne. Oftmals löst das Stichwort »Migration« dann ein Sprechen oder Rationieren über Migrantinnen und Migranten aus: Es wird etwa

erwogen, ihnen entweder mit den Themenkreisen Migrationsgeschichte, Flucht oder Exil quasi »entgegenzukommen«. Oder es wird, fast gegenteilig, postuliert, man müsse und solle Jugendlichen aus Einwandererfamilien mit besonderen Bemühungen »die« deutsche Geschichte darbieten, insbesondere die des Nationalsozialismus.

Hierzu kann der Begriff des »Otherings« zu Vorsicht und Reflexion anregen. Wir verdanken ihn den Arbeiten zur »Dekonstruktion der Geschichtsschreibung« von Gayatri Ch. Spivak, einer US-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin. »Othering« kritisiert Diskurse, mit denen bestimmte Personen als »Gruppe« erst konstruiert werden – als eben »Andere«. Es wird aufgezeigt, dass das Sprechen über Einwanderer, die Anderen, letztlich nicht nur Eigenschaften zuschreibt, sondern vor allem eine gesellschaftliche Position zuweist: die der Nicht-Zugehörigkeit. Solches Sprechen drückt ein Machtverhältnis aus, einen Hegemonieanspruch, nicht ein demokratisches Eintreten für gleiche Partizipationschancen aller. »Differenzsensibilität« im guten Sinne wäre entsprechend nicht eine Fortschreibung von Intuitionen über das Eigene und das Fremde, sondern eine machtkritische Reflexion über sich und die Verhältnisse, auch formale oder nicht-formale Bildungsverhältnisse.

In praktischer Hinsicht hat Prof. Dr. Paul Mecheril, Migrations- und Bildungsforscher der Universität



Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule Berger Feld aus Gelsenkirchen bei der Gedenkstunde zum Volkstrauertag im Bundestag;
© Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge; Foto: Uwe Zucchi

Oldenburg, prägnant formuliert, es gelte, »weder differenzblind noch differenzfixiert« wahrzunehmen. »Nicht differenzfixiert« mag bedeuten, sich zu erinnern, dass Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien seit Jahrzehnten »normal« am Geschichtsunterricht über die Antike, die frühe Neuzeit, die Verstädterung, Imperien, den Kolonialismus, die NS-Zeit oder die Berliner Mauer teilnehmen, und im Grundsatz problemlos. »Nicht differenzblind« kann heißen, tatsächlich für unterschiedliche Perspektiven aus der Lerngruppe Raum zu geben, sei es darüber, wie Differenz in geschichtlichen Epochen politisch oder kulturell hergestellt und durchgesetzt wurde, sei es hier oder anderorts. Allerdings entsteht damit keine Ausnahmesituation, sondern eine multiperspektivische Lernsituation – ein Beispiel dafür, dass Kreuzungspunkte von Bildung, Geschichte und Vielfalt letztlich manchmal nichts anderes aufrufen als anerkannte pädagogische Grundfragen.

Verschränkungen von Erzählfäden und nationaler Identität reflektieren

Herausforderungen dieser Art könnten mit den speziellen Traditionen des Schulfachs Geschichte zusammenhängen: 2013 hat der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Jacobmeyer eine umfangliche Untersuchung über das »deutsche Schul-

geschichtsbuch 1700–1945« vorgelegt, eine »Gattungsgeschichte«. Demzufolge hätte das Schulgeschichtsbuch bis weit in das 19. Jahrhundert hinein unter »Geschichte« selbstverständlich »Weltgeschichte« verstanden, eine universale Perspektive umrissen – vielleicht das, was der junge Dennis Al Haddad heutzutage am außerschulischen Lernort entwickelte: eine andere Sicht auf die Welt.

Der Übergang zur Nationalgeschichte gründe, so Jacobmeyer, in dem entstehenden Bedarf an nationaler Identitätsvergewisserung; zudem sei auch das Bildungswesen an sich dahingehend getrimmt worden. Solche bis heute prägende Funktionsgeschichte, mit einem nationalen Erzählfaden eine einheitliche Nation zu formen, erhellt vielleicht, warum Geschichtsunterricht oder -politik durch transnationale oder nicht ethno-nationale Perspektiven besonders leicht irritiert werden.

Mag es nach 1871 um die erzählerische Grundierung oder Homogenisierung einer Reichsnation gegangen sein, so ging es im deutschen Westen mit den Geschichtsdebatten der 1970er und 1980er Jahre um eine demokratische Identität. Wahrhaftigkeit über die nationalsozialistischen Verbrechen sollte ein angemessenes Rechtsbewusstsein und gesellschaftlich verankerte Demokratiefähigkeit



Anders sein und dazugehören; Foto: Alex Büttner

hervorbringen – Gedanken, die inzwischen den offiziellen Diskurs bestimmen und als wesentlicher Teil der politischen Identität Deutschlands erachtet werden. Wirksam für diese Fragestellung ist dabei meines Erachtens, dass jenseits des teils leichtgängigen Sprechens über »Verantwortung« eine Schuld-Dimension, eine nicht abtragbare Schuld kaum mehr besprechbar erscheint. Seitens der Nachkommen der früheren »Volksgemeinschaft« bestehen aber meines Erachtens in der zweiten und dritten Generation spürbare, nachvollziehbare Verunsicherungen und Schamgefühle fort, die quasi »unter der Hand« gemeinschaftsstiftend wirken – mit der (nicht-beabsichtigten) Nebenfolge einer Abschließung gegenüber denjenigen, die dies persönlich oder emotional nicht teilen, oder auch als Zuschreibung von Defiziten an Einwanderer: ›Ihr fühlt nicht wie wir‹. Wo solche Empfindungen oder auch emotionale Verstrickungen wirken, lassen sie sich wohl nicht leicht auflösen – es sollte sich aber reflektieren lassen, so dass die Geschichte von ethno-nationaler oder rassistischer Dominanz und Ausgrenzung von Minderheiten eben nicht fortgeschrieben, nicht fortgelebt wird.

Europäisch, lokal, global, post-kolonial – Verflechtungen erkunden

In den vergangenen Jahren sind vermehrt Arbeits- und Projektansätze entwickelt und erprobt worden, die um die Begriffe Verflechtungsgeschichte und Post-Kolonialität ranken und uns neue Perspektiven eröffnen. Die Gelsenkirchener Schülergruppe hat beispielsweise neben der deutschen Kriegsgräberstätte auch die französische und britische besucht. Zu Kaisers Zeiten entstand dort in deutsch-osmanischer Kooperation die Bagdadbahn. So lässt sich erkunden, wie der Erste Weltkrieg im Horizont von Imperialismus und Kolonialismus steht, aber ebenso der Zweite Weltkrieg als Teil einer globalen Entwicklung der Dekolonisierung gelesen werden kann. Lokale Lernorte und -anlässe eröffnen niedrigschwellig den Blick für ein großes Ganzes.

Insbesondere angesichts der aktuell starken Fluchtbewegungen können verflechtungs- und globalgeschichtliche sowie post-koloniale Bezüge besonders aufschlussreich sein. Postkoloniale inspirierte Zugänge interpretieren Welt,

Gesellschaft und Ungleichheitsverhältnisse unter dem Gesichtspunkt der Nachwirkungen der Kolonialära: Sie erzählen eine Geschichte von einer europäischen Expansion seit der frühen Neuzeit, von der gegenwartsprägenden Etablierung einer globalen, auch räumlichen Struktur von Zentrum und Peripherie: Warum liegen deutsche, britische und französische Soldaten begraben in Istanbul?

Der post-koloniale Ansatz verfolgt nach, wie diese globale Ordnung im Heute kultur- und strukturbildend wirkt. Hier können wir eine Ambivalenz Europas verfolgen: Das europäische Projekt, dass »zu Hause« dem geschüttelten Kontinent nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges sukzessive zu Frieden, Freiheit, Wohlstand, Versöhnung und Kooperation verheißt, wäre die eine Seite der Medaille. Andererseits, in post-kolonialer Perspektive, ist dieses Europa der ewige Plünderer, der seine Identität, kulturell und strukturell, konstituierte in Abgrenzung von dem globalen Süden, dem sogenannten Orient und auch vom Islam: die Anderen, in der »Peripherie«. Mit ihnen geschah immer Verflechtung, aber dennoch wurde auf Distanz gehalten, »Gefälle« gewahrt. Nutzen wir in der historischen Bildung die Anstöße aus post-kolonialer und verflechtungsgeschichtlicher Perspektive, so sehen wir heute in den Fluchtbewegungen zu uns die Verflüssigung des Gefüges von »Zentrum« und »Peripherie«. Es scheint vorrangige Aufgabe – auch des Geschichts- oder Fremdsprachenunterrichtes –, über die vielfältigen Verflechtungen europäischer und Weltgeschichte mit Jugendlichen zu reflektieren und so ihr Verständnis von Globalität zu unterstützen. Die Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen bieten dafür zahlreiche Ansatzpunkte: Über unsere Geschichte und Reflexe, für unsere Gegenwart und Zukunft ermöglicht dies ein neues, anderes Wissen.

Die Schülerinnen und Schüler der Gesamtschule Berger Feld hatten vor vier Jahren im Projektkurs und Workshop Geschichte der Sekundarstufe II mit der Forschungsarbeit angefangen. Es gelang, Angehörige zu finden, sie über das Grab ihres Großvaters oder Ur-Großvaters zu informieren und sie sogar mit nach Tarabyar zu nehmen. Vor Ort trugen sie in einer Gedenkfeier die Umstände des Sterbens im Krieg vor. Die Verwandten waren sehr dankbar, selbst trauern zu können und dass den Getöteten ihre Identität und damit ihre Würde zurückgegeben wurde.

ZUM WEITERLESEN

Iman Attia: *Rassismus (nicht) beim Namen nennen*. In: MIGAZIN. www.migazin.de/2014/06/18/rassismus-nicht-beim-namen-nennen/

Sandra Bergh, Nadine Golly, Nicola Lauré al-Samarai: *Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart: Der Jugendreader*. Berlin 2012.

Wolfgang Jacobmeyer: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/beitraege/2013/EB_Jacobmeyer_Schulgeschichtsbuch_1.pdf

Ulrike Lindner: *Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies*. www.docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies

Paul Mecheril: *Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen*. www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF_tagungsberichte/Reader_2009.pdf

Gayatri Chakravorty Spivak: *Deconstructing historiography*. In: The Spivak reader. www.womenstudies.duke.edu/uploads/media_items/chakravorty-spivak-reading.original.pdf

Der Landesverband NRW des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. bietet unter anderem betreutes pädagogisches Arbeiten am Lernort Kriegsgräberstätte und stellt praxisbezogene Handreichungen und digitale Bildungsangebote bereit.

www.volksbund.de/nordrhein-westfalen/schule.html



Die erste Serie erhalten Sie hier: broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/erinnern-fuer-die-zukunft-sonderheft-schule-nrw/1943



ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Das Bildungsprogramm des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerks e.V.



Burkhard Grahn
Referent, Internationales Bildungs- und Begegnungswerk e.V. (IBB)

Seit 30 Jahren führt das Internationale Bildungs- und Begegnungswerk e.V. (IBB) in Dortmund als Bildungspartner von Schulen Fahrten zu Gedenkstätten der Opfer des Nationalsozialismus durch. Die Fahrten gehen vorrangig zu den weiter entfernten Gedenkstätten wie Auschwitz, Majdanek, Belzec, Treblinka oder Maly Trostenez, aber auch nach Buchenwald,

Sachsenhausen, Theresienstadt oder Westerbork. Solche Schulfahrten haben einen vergleichsweise höheren Aufwand an Organisation und Finanzierung und erfordern eine umfassende Vertrautheit der begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Lernort. Einige der genannten Gedenkstätten liegen im Ausland. Kenntnisse der Landessprache sind hilfreich und die landesspezifische Sicht auf die Geschichte notwendig.

Seit dem Herbst 2010 werden Schulfahrten nach Auschwitz und weiteren ehemaligen deutschen Vernichtungsstätten in Polen durch die Stiftung »Erinnern ermöglichen« bzw. durch die Bethe-Stiftung gefördert. Viele Lehrerinnen und Lehrer wurden ermutigt, Schulfahrten dorthin zu unternehmen. Bis 2010 führten rund 30 Prozent der Studienreisen und Schulfahrten des IBB nach Auschwitz. Danach stieg der Anteil auf etwa 80 Prozent. In der Gesamtbetrachtung für ganz Nordrhein-Westfalen gab es im Schnitt über 100 solcher Fahrten im Jahr mit insgesamt mehr als 2.500 Schülerinnen und Schülern. Fast ein Drittel dieser Fahrten wurden in Zusammenarbeit von Schulen mit dem IBB, einem anerkannten Träger der Jugendhilfe und Weiterbildung durchgeführt.

Angemessen herausfordern statt überfordern

So eine Reise ist gut vorzubereiten. Grundkenntnisse der Geschichte, aber auch der Grundzüge von Menschenrecht und Demokratie sind dabei Voraussetzung für das kognitive Begreifen eines ehemaligen Konzentrationslagers

bzw. einer Vernichtungsstätte. Das geschieht entweder im Fachunterricht oder in Arbeitsgemeinschaften bzw. Projektkursen. Ebenso wichtig ist die emotionale Vorbereitung auf das Reiseziel: Wie werden wir auf den Ort reagieren? Wie gehen wir mit unterschiedlichen Reaktionen um? Was sind angemessene Verhaltensweisen in der Gedenkstätte? Was denken die anderen über uns, wenn sie uns zum Beispiel in Theresienstadt oder Majdanek als Deutsche erkennen? Und was haben Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien mit der Geschichte des Ortes zu tun? Es geht also mehr um das Lernen aus der Geschichte und weniger um das Lernen der Geschichte.

Lernort ist Tatort

In den ehemaligen Konzentrationslagern oder Vernichtungsstätten stehen wir mit unseren Füßen auf historischem Boden, auf dem Tatort. Wir sind umgeben von weitgehend originalen Spuren der Geschichte in Form von Gebäuden, Zäunen und Gegenständen. In den meisten Fällen treffen wir uns mit Zeitzeugen und hören von persönlichen Beobachtungen und Erlebnissen. Inzwischen sprechen wir von einer Aura des Ortes – sind berührt und fühlen uns inmitten der Geschichte. Geschichte wird als Wirklichkeit erfahren und nicht länger als Unterrichtsgegenstand mit Texten, Bildern und Filmen. Das kann der Anfang eines nachhaltigen Lernprozesses sein, wenn wir ermutigen, die Eindrücke nach der Rückkehr weiter zu tragen. Schülerinnen und Schüler können zu Zeugen der Zeitzeugen werden und damit zu Zeugen der Geschichte. Und sie können diese Geschichte zu ihrer Geschichte machen.

Abstraktion durch Attraktion

Einige Beispiele aus Berichten von Schülerinnen und Schülern illustrieren, zu welchen Einsichten und Überzeugungen die Jugendlichen kommen – zum Beispiel zum Engagement in der Schule: »Nach der Fahrt wollte ich nicht mehr wegschauen, wenn jemand zum Opfer wird. Erst bin ich bei Streit auf dem Schulhof dazwischengegangen. Da habe ich selbst Prügel bekommen. Dann habe ich ein Seminar für Streitschlichter gemacht und kann jetzt echt etwas an meiner Schule bewirken.«

Aber es kommt auch zu ganz persönlichen Vorsätzen: »Mein Vater kommandiert zuhause die ganze Familie. Da wollte ich immer eines Tages auch so mächtig sein wie er. Seit Auschwitz denke ich, dass die Menschen besser miteinander auskommen, ohne kommandiert zu werden. Ich will jetzt anders sein und versuche das im Freundeskreis und auch in der Klasse.«

Soziales Engagement: »Nach den vielen Diskussionen in Auschwitz habe ich gedacht, dass man nicht nur reden soll. Jetzt helfe ich einmal die Woche in einem Flüchtlingsheim. [...] Daraus sind neue Freundschaften mit Gleichgesinnten entstanden.«

Verständnis von Politik und Gesellschaft: »Wir haben in Auschwitz über Fluchtmöglichkeiten gesprochen. Davon, dass die Flucht vor dem Weg nach Auschwitz besser gelingen konnte. Da waren Fluchthelfer, falsche Papiere und vor allem Länder notwendig, die die Leute aufgenommen haben. Da sehe ich, wie unsinnig Vorschläge von Politikern sind, dass die Flüchtlinge zukünftig ohne Ausweise gar nicht mehr einreisen dürfen.«

Die Schulfahrt ist handlungsorientiert

Im Vordergrund steht oft gesunde Neugier. Es wird viel in der Öffentlichkeit über die Shoah diskutiert. Jugendliche möchten sich selbst ein Bild machen, möchten mitreden können. Sie möchten aber auch »ausprobieren«, wie der Ort auf sie wirkt. Dabei sind sie gefasster und tapferer als viele Lehrerinnen und Lehrer annehmen. Sie sind ja auch weniger als die Älteren biografisch mit dem Thema verbunden: Ihre Eltern und Großeltern sind nach 1945 geboren worden und sie leben in einer Zeit, wo das Thema als selbstverständlich – manchmal sogar als etwas überbetont – wahrgenommen wird. Es gibt vereinzelt persönliche Krisen, die teilweise nur mit psychologischer oder seelsorgerlicher Hilfe überwunden werden können. Es ist also notwendig, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gut zu kennen. Eine Regel muss lauten: Keine Gedenkstättenfahrt ohne die Eltern vorher im Rahmen eines Elternabends informiert und befragt zu haben. Nur so kann gewährleistet werden, dass Jugendliche, die etwa wegen der Trennung der Eltern zurzeit eine schwierige Phase durchlaufen, geschützt werden.

Der historische Ort spricht in erster Linie Menschen an und nicht die Rolle des Schülers oder der Lehrerin. Es

geht daher nicht um die Fortsetzung des Unterrichts mit anderen Mitteln am anderen Ort. Es geht um die Annäherung an eine sehr unbequeme historische Wirklichkeit, in der Menschen anderen Menschen Unvorstellbares angetan haben. Es stellt sich allgemein die Frage, was wir über die Menschheit und über eine friedliche Zukunft denken. Diese weitgehende Frage können wir nur dann versuchen zu beantworten, wenn wir zwei Fragen an alle reisenden Schülerinnen und Schüler sowie Begleitpersonen beantworten können:

1. Gehen wir innerhalb der Gruppe so respektvoll, hilfsbereit und demokratisch miteinander um, dass unser Reden über Auschwitz glaubwürdig ist?
2. Sind wir selbst bereit, später auch außerhalb der Gruppe der Schulfahrt für diese Grundsätze des Zusammenlebens einzutreten?

Mir scheint, dass jede Lehrkraft diese Fragen eindeutig bejahen muss und dafür vorbildlich einstehen muss, damit diese Fahrten an besondere Erinnerungsorte den gewünschten Lernerfolg haben.



Auf einer Straße im ehemaligen Stammlager Auschwitz; © IBB; Fotos: Romina Leiding

Was leistet das IBB?

Keine Schulfahrt ist wie die andere. Im ersten Vorgespräch werden Anknüpfungspunkte der geplanten Schulfahrt an den Fachunterricht, an das Schulprofil, an Aktivitäten der Schule im Rahmen der örtlichen Erinnerungskultur, an besondere Interessen der Schülerinnen und Schüler oder herausfordernde Ereignisse im schu-



Versöhnlicher Abschied vom ehemaligen Auschwitz-Gefangenen Tadeusz Smreczynski

lischen Umfeld (Mobbing, Gewalt, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit ...) beschrieben. Ausgehend davon erfolgt eine Verständigung über die Zielsetzung der Schulfahrt, die Formulierung eines Titels und eines roten Fadens für den Verlauf des mehrtägigen Programms. Beispiele: »Auschwitz: Kinder und Jugendliche hinter Stacheldraht« oder »Auschwitz: Mahnmal für Demokratie und Menschenrecht«.

Das IBB entwickelt anschließend einen Programm-vorschlag und prüft die Verfügbarkeit der wichtigsten Dienstleistungen. Das Angebot des IBB an die Schule beinhaltet die Bündelung aller Einzelleistungen zu einem Paket und einem Gesamtpreis:

- > Hin- und Rückreise ab/an Schulort mit Charterbus, Linienbus oder Eisenbahn bzw. Flug ab/an Flughafen in NRW
 - > Alle notwendigen örtlichen Transfers während der Schulfahrt
 - > Unterkunft (Jugendliche in Mehrbettzimmern, schulische Begleitpersonen in Einzelzimmern)
 - > Vollpension am Zielort
 - > Programm mit allen notwendigen Eintrittskarten, Führungen und Honoraren
 - > Haftpflicht-Unfall-Versicherung
 - > Bei Reisen ins Ausland zusätzlich Auslandsreise-Krankenversicherung
 - > Gesetzlich vorgeschriebene Reisepreis-Sicherung
 - > Organisatorische und pädagogische Studienreise-leitung IBB
- (Je nach Zielort und Gruppengröße 1 bis 3 mit dem Thema, dem Zielort, den Programmpartnern und

- Leistungsträgern vertraute Mitarbeiterinnen des IBB; im Falle von Auslandsreisen ebenfalls vertraut mit der Landessprache; sie dolmetschen je nach Notwendigkeit auch beim angestrebten Zeitzeugengespräch)
- > Zusätzlich bei Schulfahrten nach Polen: Vorbereitungstag am Schulort

Der Programmvorschlag wird gemeinsam möglichst unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler verfeinert.

Das IBB berät die Schule bei der Vorbereitung, wobei die Einbeziehung örtlicher NS-Gedenkstätten sehr empfohlen wird.

Das IBB unterstützt und berät die Schule bei der Beantragung von Zuschüssen und Einwerbung von Drittmitteln (Sponsoren).

Bei Reisen nach Polen gestaltet einer der Studienreiseleiter einen zusätzlichen Vorbereitungstag: Inhalte: Themenzentriertes Kennenlernen, Einordnung der jeweiligen polnischen Gedenkstätte in den historischen Kontext, Erwartungen und Befürchtungen an die Schulfahrt, Einführung in Sprache und Landeskunde sowie Klärung organisatorischer Aspekte der Reise.

Während der Schulfahrt arbeiten die schulischen Begleitpersonen mit dem oder den Mitarbeitern des IBB in einem erweiterten Leitungsteam zusammen. Die Zusammenarbeit ermöglicht eine Arbeitsteilung, wobei es nicht notwendig ist, dass die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bereits mit dem Lernort vertraut sind.

Das IBB berät die Schule bei der Nachbereitung und Dokumentation der Schulfahrt.

WEITERE INFORMATIONEN ZU GEDENKSTÄTTENFAHRTEN DES IBB:

Webseite des IBB: ibb-d.de/erinnern

Informationen zur konkreten Umsetzung einer Schulfahrt nach Auschwitz am Beispiel der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Gütersloh unter:

www.schulen-gt.de/portal/Index/1032069

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Erinnern, Erzählen, Gedächtnis: Historische Bildung in der Entwicklung



Prof. Dr. Michele Barricelli, Professor für Didaktik der Geschichte, Leibniz Universität Hannover

Dass das Lernen von Geschichte heute nicht mehr das stupide Aufsagen von Daten, Namen und Ereignissen aus der Vergangenheit sein kann, ist allgemein anerkannt. Selbstverständlich verlangt historische Bildung allzeit nach Analyse, Reflexion und Urteil. Etwas Besonderes für den Geschichtsunterricht sind diese Denkooperationen freilich nicht. Gefragt,

problematisiert, methodisiert und interpretiert wird in allen möglichen (Schul-)Fächern. Das Besondere der Geschichte zeigt sich vielmehr darin, wie man sich den Gegenständen nähert (durch Erinnerung), wie man zu Wissen gelangt (durch Quellenkritik), wie man Erkenntnisse zum Ausdruck bringt (durch Erzählen). Und wie man sein Gegenüber für die gewonnenen Einsichten interessiert: durch gute Geschichten.

Narrative Kompetenz – die Grundlagen

Vor über 25 Jahren führte Hans-Jürgen Pandel die »narrative Kompetenz« in die geschichtsdidaktische Debatte ein. Das war damals klug und weitsichtig, sowohl inhaltlich – mittlerweile gehört Narrativität zu den Standards der historischen Fachdidaktik – als auch kategorial. Denn seinerzeit gab es keine Kompetenzmodelle, und alle schulische Welt orientierte sich noch an Lernzielen nebst ihren Klassifikationen. Was aber nun mag das heißen, dass narrative Kompetenz – also die Verfügung über kognitive Mittel, Geschichte als Erzählung erkennen und bewerten sowie Geschichten selbst erzählen zu können – so deutlich in die Mitte des historischen Lernens eingerückt, zu einer wichtigen oder sogar seiner wesentlichen Zielbestimmung geworden ist?

Man sollte für die Beantwortung dieser Frage am Ursprung beginnen: Mit Narrativität wird ganz simpel das Wesen der Geschichte ernst genommen. Diese beruht zwar auf Überresten, aber sie ist natürlich mehr als eine

Bestandsaufnahme oder ein Protokoll von Urkunden, Verträgen, Reden, Akten, Bildern, Monumenten und Zuständen. Die historische Erzählung geht zwar von der Zählung oder Aufzählung vergangener Begebenheiten aus, ist also etwas ziemlich Rationales. Aber die sehr spezielle deutsche Vorsilbe »er« fügt ihr eine besondere Qualität hinzu: Geschichte protokolliert die Überlieferung, deutet und interpretiert sie jedoch zugleich (man vergleiche mit dem gleichen präpositionalen Effekt, zum Beispiel erziehen, erleben, erkennen, erwarten). Das Resultat nennt man dann »Sinn«, mithin, gerade wie im Wort »Uhrzeigersinn« die Richtung, wie das Wissen über die Vergangenheit zu verstehen sei. Der Historiker und Kulturwissenschaftler Jörn Rüsen hat daraus seine große Erzähltheorie geformt: Eine Narration soll entweder Ursprünge beglaubigen (dann ist sie traditional), Beispiele geben (exemplarisch), Althergebrachtes in Frage stellen (kritisch) oder heutige Zustände erklären (genetisch). Einen anderen Sinn der Geschichte gebe es nicht.

Erzählen von Anfang an

Es wäre allerdings ein Missverständnis, zu meinen, dass in einem narrativ ausgerichteten Geschichtsunterricht unentwegt breit und ausführlich erzählt werde. Vielmehr liefert schon die Betrachtung der kleinsten Teile der historischen Darstellung, der Bezeichnungen und Eigennamen, diskursive Versatzstücke: Die attische Demokratie, das preußische Dreiklassenwahlrecht, die Weimarer Reichsverfassung oder der Strukturwandel im Ruhrgebiet sind Erzählungen, in denen es Handelnde und Leidtragende, Gründe, Bedingungen, Mitmachen, Widerstand sowie einen Anfang und ein Ende gibt. Narrative Erkenntnis verbürgen sodann die übergeordneten Darstellungsprinzipien: Genese, Längsschnitt, Querschnitt, Fallanalyse, Biographie. Für die Schule jedoch am wichtigsten: Jedes historische Urteil, sei es zunächst auf die Sache, dann auf Werte bezogen, ist dem Grunde nach Erzählung. Bismarcks Sozialgesetzgebung richtete sich hauptsächlich gegen das Erstarken der Sozialdemokratie, schuf aber doch für Europa bzw. die ganze Welt sehr früh staatlich garantierte und organisierte Fürsorgeleistungen (die bis heute so vorbildlich weiter

entwickelt werden, dass sich viele außerhalb Deutschlands danach sehnen). Der Fall der Berliner Mauer war eine Folge des desolaten Zustands der DDR-Wirtschaft und des Zusammenwirkens von Opposition, Kirchen, vielen protestierenden Bürgerinnen und Bürgern – die besondere Bedeutung kommt dieser Revolution indes aufgrund ihres friedlichen Verlaufs, der Selbstdisziplin der Protestierenden und der Einsicht der Herrschenden im allerletzten Moment zu. Narrativ sind diese Urteile auch deshalb, weil durch den Austausch nur eines Elements das historische Argument gegenstandslos würde. Was wäre gewesen, hätte sich die SPD durch die Bismarck'schen Geschenke den Schneid abkaufen lassen und die Arbeiterbewegung eingestellt? Was hätte es im Oktober oder November 1989 bewirkt, wenn doch geschossen worden wäre?

Vielfalt und Einheit des Erzählens

Im Geschichtsunterricht werden Geschichten mit Diskussions- und Kritikpotenzial erzählt, von den Lehrkräften, den Schulbüchern, den Medien. Die Lernenden stellen im Laufe der Jahre, wenn sie das Nach- und Umerzählen erprobt haben, ihre eigenen Konstruktionen immer sicherer dagegen. Diese werden, ja müssen genau wie ihre Vorbilder voneinander abweichen: Der Sohn einer weißen Mittelstandsfamilie fällt andere Urteile, nimmt andere Haltungen ein als die Tochter arabischer Flüchtlinge. *It's the nature of a narrative to differ*, sagen dazu die Erzähltheoretiker – Geschichten leben entscheidend von ihren Unterschieden. Spannend wird es daher, wenn über das genauso vielstimmige historische Erzählen in der Gesellschaft außerhalb des Klassenraums nachgedacht wird: Wer setzt hierzulande oder anderswo Deutungen über die Entwicklung von Demokratie und Rechtsstaat, die Bürde von Verbrechen und Schuld, den Stolz über wissenschaftliche und technische Leistungen, das Eingeständnis gelungener oder misslungener Integration, die Unveräußerlichkeit der Menschenwürde gerade in extremen Situationen des Daseins durch? Wo, mit welchen Mitteln, mit welchen Begriffsprägungen und verbindlich gemachten Geschichten geschieht dies? Darf im Geltungsbereich des Beutelsbacher Konsenses, der bereits im Herbst 1976 Kontroversität als einen Grundsatz für die politische Bildung festlegte, eine *single best narrative* (»Meistererzählung«) auch nur angestrebt werden? Die Antworten auf solche Fragen, die eine Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet und die

sich auf das »Gedächtnis« einer Nation, eines Kollektivs oder einer Gemeinschaft beziehen, nennen wir sodann Geschichts- oder Erinnerungskultur. Und das führt zurück zum Startpunkt unserer Annäherung.

Erinnern als Voraussetzung des Erzählens

Auch wenn heute »Erinnern« – wieder diese Vorsilbe »er«, welche die bezeichnete Tat, das Verinnerlichen von Gewesenem, in einen höheren Rang erhebt – überall zu sein scheint und nicht nur hierzulande ein »*memory boom*« festgestellt bzw. beklagt wird, sind dafür mitnichten die Historiker verantwortlich. Diese haben sich im Gegenteil lange gegen den Begriff gesträubt, der vor allem aus den Kulturwissenschaften in unsere Alltagsdiskurse einwanderte, indem sie auf die viel älteren, womöglich auch aussagekräftigeren Ausdrücke »Tradition« oder »Überlieferung« pochten.



Zeitzeugen zuhören: Zofia Posmysz berichtet Schülerinnen und Schülern von ihren Erlebnissen in Auschwitz. Foto: Sepp Spiegl

Während das individuelle Erinnern psychologisch klar beschrieben werden kann, ist es mit der kollektiven Erinnerung (synonym: dem sozialen Gedächtnis) ganz anders. Sie ist zunächst eine Metapher, denn eine Erinnerung an etwas, das man selbst nicht miterlebt hat (die Revolution von 1848 oder den Ersten Weltkrieg, die NS-Zeit, oft auch schon die DDR), kann es nicht geben. Historisches Lernen findet nicht nur im Fach Geschichte statt, sondern wird dort entwickelt, wo Überlieferung,

metaphorisches bzw. manchmal biographisches Erinnern und Erzählen zusammenkommen. In der Schule dient diese Übung selbstverständlich hohen Zielen wie der Demokratieerziehung, Wertebildung und Zukunftsgestaltung eines pluralistischen Gemeinwesens. Jene werden durch die Auseinandersetzung mit konkreten historischen Thematiken lebendig.

Wie entstehen die Geschichten in der Unterrichtspraxis?

Folgende Rahmenbedingungen sind zu beachten:

- › **Erzählanlässe schaffen und mit Relevanz versehen**
Die Aufforderung zum sinnvollen Erzählen läutet zu Recht oft schon den Fachanfangsunterricht ein. Schülerinnen und Schüler sollen berichten, wie bei ihnen zu Hause über »früher« gesprochen wird, und Fotos mitbringen, die zum Teil schon verstorbene Familienmitglieder im Haus, bei der Arbeit, in der Schule, auf Reisen zeigen. Die narrative Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart setzt sich über alle Schuljahre fort, ob beim Besuch eines Römermuseums oder einer Burg, während der Führung durch ein stillgelegtes Bergwerk, in einer NS-Gedenkstätte oder angesichts der letzten Mauerreste in Berlin.
- › **Methodische Zugänge öffnen**
Selbstverständlich benötigen Schülerinnen und Schüler zum Aufbau ihrer narrativen Kompetenz das ganze Repertoire des historischen Materials (grob: vom Schulbuch bis zum außerschulischen Lernort) und damit professionelle Unterstützung: Archive müssen ihnen geöffnet, Fachliteratur in Bibliotheken einsehbar gemacht, die Tücken des Internets erläutert werden. Mahnmäler und Gedenkzeichen (wie etwa Gunter Demnigs »Stolpersteine«) harren der Enträtselung. Die wichtigen zeitgeschichtlichen Themen setzen zudem den einfühlsamen Umgang mit Zeitzeugen aus der jeweiligen Erlebnisgeneration voraus.
- › **Erinnerungskulturelle Kompetenzen ausbilden**
Das Teilen von Erinnerungen durch Nacherzählen ist der Ursprung jeder Kultur. Das Nacherleben von Erfahrungen aus der Vergangenheit scheint uns heute sogar ein gangbarer Weg für die Bewältigung vieler Zukunftsprobleme zu sein. Aber ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein in der globalen Welt entsteht nur dann, wenn wir die Erzählungen der jeweils anderen (Generationen, Nationen, Ethnien, Konfessionen, Geschlechter) auf uns und die eigenen Geschichten

beziehen. Bestätigen jene, im Sinne der oben erwähnten Sinnbildungstypen, unsere alten Annahmen oder kritisieren sie sie, leiten sie unsere Gegenwart einfach nur her oder machen sie uns gemeinsam klug für ein andermal?

› Schlüsselkompetenzen schulen

Fachwissen besitzt im Fachunterricht Vorrang. Aber in guten Geschichtsstunden lernen junge Menschen außerdem eine gewisse Gesellschaftsfähigkeit: an das »Material« gerichtete Erwartungen müssen realistisch bleiben und Aufgaben sorgfältig bearbeitet werden; Hilfe von Experten ist höflich zu erbitten, nicht einzufordern; in der Regel sollte man später trotzdem nachlesen; Zeitzeugen ist überhaupt erst einmal zuzuhören, bevor man kritische Fragen stellt; irgendwann müssen wir mit all unserem Bemühen zu einem mitteilenswerten Ergebnis kommen; Urteile dürfen dann kontrovers und aufreizend sein, sollten aber nicht provozieren oder spalten. Denn wer interessiert sich sonst für unsere Geschichten?

Ein Fazit: Erinnern und Erzählen muss man lernen

Erinnern, Erzählen und Geschichte gehen also nicht ineinander auf. Zwischen ihnen stehen zu erwerbende intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere die narrative Kompetenz. Das jüdische Gedächtnisgebot »Zachor!« wird ja gerade seit Jahrtausenden deshalb so bemüht, weil Gedenken keine selbstverständliche oder freiwillig geübte Praxis des Menschen und Erinnerungskultur jedenfalls nichts uns Angeborenes ist; beides sind vielmehr anspruchsvolle intellektuelle Konzepte. Darin, zu zeigen, dass und wie Erinnern und Erzählen gelernt, schließlich angenommen, dabei immerzu erneuert werden können, besitzen unter anderem der Geschichtsunterricht und historische Bildung eine besondere Aufgabe.

ZUM WEITERLESEN:

Michele Barricelli: Narrativität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 255–280.

Birger Hass: »Nur eine Erzählung?« – Narrative Kompetenz im Schnittfeld zwischen Methoden- und Theoriediskussion. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. H. 1/2016, S. 8–45.

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Inklusive Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht



Prof. Dr. Martin Lücke,
Professor für Didaktik
der Geschichte, Freie
Universität Berlin

Vor welchen Herausforderungen steht eine inklusive Erinnerungskultur, die die Ansprüche von Inklusion tatsächlich ernst nimmt? Den Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft beschreibt (unter anderem) der Begriff der Erinnerungskultur. Es lohnt sich daher, Umrisse einer inklusiven Erinnerungskultur zu entwerfen, die in

der Lage ist, ebendiesen Umgang mit Geschichte in unserer heterogenen Gegenwartsgesellschaft und für die Geschichtsdidaktik beschreiben zu können.

Hegemoniale Erinnerungskultur

Insbesondere öffentliches Reden über Geschichte und öffentliche Erinnerungsrituale richten sich fast immer noch ausschließlich an nationalen Bedürfnissen aus, feiern und betauern meist staatliche Zäsuren oder das Leben und Wirken von (vermeintlich) großen Männern. Hierzu lohnt sich der Blick auf eine Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck, die das deutsche Staatsoberhaupt am 21. März 2015 im bedeutenden peruanischen Gedenkort *Lugar de la Memoria* in Lima gehalten hat, und in der es über historische Erfahrungen der deutschen Nation nachdachte:

»Es geht mir darum, Ihnen zu zeigen: Unsere Erfahrung hat unsere Nation nicht kaputt gemacht, sondern gestärkt. [...] Lassen Sie uns gemeinsam diskutieren, wie [...] man es schafft, zuerst die Fakten und damit die Wahrheit auf den Tisch des Hauses zu bringen. Und dann auf der Ebene dieser Fakten einen manchmal schonungslosen, aber letztendlich doch befriedigenden Diskurs in Gang zu setzen.

Wir Deutsche wollen da an Ihre Seite treten. In genau derselben Weise, wie wir Ihnen zur Seite stehen, wenn es darum geht, Infrastruktur zu stärken oder die Staatlichkeit zu verbessern oder die Rechtsordnung sicherer zu machen. All das sind Ebenen der Begegnung, die ich für wichtig

und schön halte. Aber es gibt auch eine Begegnung der gebrannten Kinder. Und wenn die bei ihrer wirklichen Wirklichkeit bleiben, dann gibt es Zukunft aus Wahrheit.«



Bundespräsident Joachim Gauck sprach am 21. März 2015 im Lugar de la Memoria in Lima (Peru); Foto: Bundesregierung/Steffen Kugler

Betrachtet man diese Rede als einen Ausdruck von hegemonialer Erinnerungskultur (der Bundespräsident kann hier wohl zurecht als ihr wichtigster Repräsentant herangezogen werden), so lassen sich in diesem nur kurzen Textauszug ganz unterschiedliche Dinge beobachten: Zum einen scheint die Bundesrepublik in ihrer Gegenwart sehr zufrieden mit ihrer Art und Weise des Erinnerns zu sein, insbesondere wenn an die eigene Geschichte erinnert wird. Diese eigene Geschichte wird hier noch immer als die Geschichte einer Nation, nicht als die Geschichte der widerspenstigen und eigensinnigen Menschen, die in dieser Nation gelitten und gehandelt haben, erzählt. Zudem scheint es »uns« in dieser Nation gelungen zu sein, aus der Geschichte gelernt zu haben, vor allem aus der Geschichte des Nationalsozialismus, und zwar auf positive Weise. Zudem verbirgt sich ein positivistisches Geschichtsverständnis hinter Aussagen dieser Art, es wird von »Wahrheit«

und »Fakten« gesprochen, statt von Deutungen und Aushandeln. Historische Erfahrung, als Erinnern an die eigene Geschichte, so schließlich die Quintessenz des Staatsoberhauptes, »hat unsere Nation nicht kaputt gemacht, sondern gestärkt.«

Begriffsarbeit: Inklusion und Erinnerungskultur

Von Inklusionsgedanken sind Äußerungen dieser Art über die selbstbewusste Stärke des Erinnerns freilich



Screenshot queerhistory.de; Foto: Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.

kaum beseelt. Wie aber lassen sich Ansätze und Ansprüche von Inklusion konstitutiv in Erinnerungskultur einfügen? Dabei soll hier ein weiterer Inklusionsbegriff verwendet werden, der sich nicht ausschließlich auf die Kategorie der sogenannten körperlichen und geistigen Behinderung bezieht. Inklusion wendet sich im Folgenden nach Andreas Hinz gegen »jede gesellschaftliche Marginalisierung«. Allen Menschen ist gleichermaßen das Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe zuzusichern. Gemäß diesem Inklusionsbegriff ist jeder Mensch selbstverständliches Mitglied einer Gemeinschaft (vgl. Hinz, 2006, S. 97).

Dieser Ansatz ist freilich eine Herausforderung, denn er kann bedeuten:

- > Inklusive Erinnerungskultur zeigt auf, wer sich an wen erinnert und zu welchem politischen Zweck. Auf diese Weise wird Erinnerung als Mittel von

Herrschaft sichtbar, Erinnerungskultur wird zu *Herrschaftskritik*.

- > Sie zeigt auf, wer beim Erinnern marginalisiert wird, oder noch genauer: wer vergessen wird – und deshalb in unserer so historisch überbordenden Gegenwartsgesellschaft gar nicht erst über die Ressource von Geschichte verfügen darf. Hier geht es um eine *Sichtbarmachung des Vergessenen*.
- > Sie fordert, dass die Teilhabe an Geschichte für alle möglich sein muss, weil Geschichte – gerade das zeigt die Rede von Joachim Gauck – zu einer mächtigen Ressource geworden ist, die als kultureller Kitt unser Machtgefüge absichert. Inklusive Erinnerungskultur fordert also *Empowerment* durch Erinnern und Geschichte *gerade für die Machtlosen*.

Inklusive Erinnerungskultur heißt dann in jedem Fall, dass es nicht nur darum gehen kann, alle und jeden oder jede auf ihre oder seine Weise in bisherige Geschichtserzählungen zu integrieren. Das wäre bloß eine *integrative* Erinnerungskultur, die sich dem Ziel verschreibt, aus *divided memories* erfolgreich *shared memories* zu formen. Inklusive Erinnerungskultur würde sich hingegen dem Ziel verschreiben, eine Erinnerungslandschaft zuzulassen, in der auch *conflicting memories* ausgehandelt werden – und in ihrer Konflikthaftigkeit auch nebeneinander stehen bleiben dürfen. Eine inklusive Geschichtskultur fragt aber außerdem nach neuen Geschichten, mit denen sich Marginalisierte einen Geltungsstatus als historische Subjekte erkämpfen können. Und sie fragt nicht nur nach solchen Geschichten, sie erzählt sie dann auch und bringt sie in den machtvollen Diskurs der Gesellschaft ein.

Schwul-lesbische Geschichte als Bestandteil einer inklusiven Erinnerungskultur

Ein konkretes Beispiel zum Umgang mit der Geschichte von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kann das bisher Gesagte veranschaulichen.

In Berlin ist das Lernportal www.queerhistory.de entstanden, auf dem mit Unterstützung der Senatsverwaltung für Bildung unterschiedliche Lernangebote zur Geschichte von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bereitstehen. Für Schülerinnen und Schüler ist es aber zunächst eine grundlegend überraschende Idee, dass auch Geschlecht eine Geschichte hat – und zwar eine

Geschichte, die auch im Geschichtsunterricht gelehrt und gelernt werden kann.

Zum Einstieg in die Lernmodule wurde deshalb ein Einführungsmodul unter dem Titel »Eine kleine Geschichte zu Sexualität und Geschlecht« entwickelt. Dazu wurden 22 ganz unterschiedliche Ereignisse oder Kurzbeschreibungen zeitgenössischer Geschlechter-Zustände ausgewählt, die eine ganze Bandbreite dessen abdecken, was im Bereich von Geschlechterverhältnissen und Sexualität im Wandel der Zeit zu beobachten ist – von der Bestrafung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen (Frauen wie Männer) mit dem Feuertod in der Frühen Neuzeit bis hin zur Formierung der ersten Homosexuellenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, von der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen 1918/19 bis hin zum Verbot der Vergewaltigung von Frauen in der Ehe in den 1990er Jahren.

Den Schülerinnen und Schülern wird – in Gruppen von zehn bis zwölf Teilnehmenden – ein Set von Karten ausgeteilt, auf denen die richtigen Jahreszahlen der Ereignisse fehlen. Sie werden nun aufgefordert, diese 22 Ereigniskarten in eine richtige chronologische Reihenfolge zu sortieren. Dabei begegnen ihnen häufig einige Ereignisse, die völlig neu für sie sind (etwa das so genannte Inzesturteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 2008), andere werden sie fast mühelos richtig terminieren können (etwa die Verschleppung schwuler Männer in Konzentrationslager). Dabei sollen sie über die vermutete richtige Reihenfolge der Ereignisse diskutieren und jeweils benennen, zu welchen Ereignissen sie bereits etwas wissen, zu welchen nicht. Höchstwahrscheinlich erarbeiten sie dabei also eine Chronologie, die nicht die richtige historische Reihenfolge dieser Ereignisse abbildet. Wenn die Klasse in mehrere Gruppen unterteilt wurde, entstehen sogar unterschiedliche, voneinander abweichende Chronologien. Auf diese Weise kann jedoch deutlich werden, dass es innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was im Laufe der Zeit einem Wandel unterlegen war und was nicht, was im tiefen Dunkel der Geschichte vermutet wird (vielleicht der Tod auf dem Scheiterhaufen und zugleich die Straffreiheit einer Vergewaltigung in der Ehe), und was die Schülerinnen und Schüler als eine Erscheinung unserer allerjüngsten Vergangen-

heit ansehen (vielleicht die erste transgeschlechtliche Operation in Deutschland oder die Entstehung einer homosexuellen Emanzipationsbewegung). Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Karten chronologisch sortiert haben, kann die Lehrkraft bereitstehende Erläuterungskarten austeilen. So können sie auch abschließend festhalten, was sie besonders überrascht hat und was sie erwartet haben.

Auf diese Weise kann es tatsächlich auch im schulischen Geschichtsunterricht gelingen, neue Fragen an die Geschichte zu stellen – und auf diese Weise die ausgetretenen Pfade einer sogenannten hegemonialen Erinnerungskultur zu verlassen.

ZUM WEITERLESEN:

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

Martin Lücke (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Bettina Alavi, Martin Lücke (Hrsg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, S. 58–67.

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Inklusion und historisches Lernen

Zur (rechtlichen) Ausgangslage

Im Jahr 2009 hat Deutschland die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen ratifiziert. Durch den Beitritt zur Konvention stellen deren Vorgaben verbindliches Recht dar. Im Artikel 24 der Konvention heißt es: *»Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. [...] Bei der Verwirklichung des Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.«* Durch diese Rechts- und Ausgangslage stellt sich auch in Deutschland nicht die Frage, ob es einen inklusiven Geschichtsunterricht geben sollte (oder nicht). In Anlehnung an den Berliner Geschichtsdidaktiker Martin Lücke lässt sich vielmehr formulieren: Nur ein inklusiv konzipierter Geschichtsunterricht wird auf Dauer im Kanon der Unterrichtsfächer in der staatlichen Schule Bestand haben können (siehe Seite 14–16).

Heterogenität hat es schon immer gegeben. Sie ist heute mehr denn je Teil des Schulalltags und muss für alle Lerngruppen vorausgesetzt werden. Dies gilt für alle Bundesländer und alle Schulformen – wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Im bildungspolitischen Diskurs wird Vielfalt immer mehr als Bereicherung angesehen. Lehrkräfte haben in der Praxis dennoch ihre Mühe, den vielfältigen Bedingungen und den Ansprüchen auf eine gemeinsame und bestmögliche Bildung gerecht zu werden. Vielfältige Unterschiede gibt es bei den Lernenden zum Beispiel durch körperliche und geistige Potenziale, ethnische Herkunft, sozioökonomischen Status, Sprache, Kultur, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Insofern geht es bei der Inklusion um mehr als Integration. Es geht um die gleichberechtigte Teilhabe aller, um Förderung und



Dr. Christoph Hamann und Dr. Birgit Wenzel,
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-
Brandenburg (LISUM)

Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

Schülerorientierung – Ausgangspunkt und Ziel eines inklusiven Geschichtsunterrichts

Was bedeutet die UN-Konvention und das Ziel »Inklusion« für das Unterrichten von Geschichte? Erinnert sei zunächst

an Altbekanntes: Nämlich die Orientierung des Unterrichts an den Interessen, Motivationen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Ausrichtung des Unterrichts am lernenden Subjekt betonte schon die Reformpädagogik, aber auch die konstruktivistische Lerntheorie ist diesem Ansatz verpflichtet. Im geschichtsdidaktischen Kontext fallen wiederum Begriffe wie Lebenswelt- und Gegenwartsbezug des historischen Lernens.

Die Orientierung des Unterrichts am Subjekt hat also unweigerlich die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft zur Folge. Und damit ist Inklusion wiederum eine Spielart eines Unterrichts, der individualisierend und differenzierend vorgeht. Auf welchen Ebenen die Anforderung der Differenzierung und damit auch der Inklusion umgesetzt wird, das ist eine der zentralen Fragen. Sind es die Inhalte und Themen, sind es die Medien, die Methoden und Sozialformen oder sind es die Ziele des Unterrichts? Oder alles zusammen?

Die Inhalte eines inklusiven Geschichtsunterrichts

Zunächst zu den Inhalten eines (auch) inklusiv konzipierten Geschichtsunterrichts. Ein solcher thematisiert die historisch erfahrenen Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen wie politischen Leben, aber auch die erlebten Ausgrenzungen davon.

Die Ebenen und damit Themen der hergestellten oder verweigerten Gleichberechtigung können unterschied-

lich sein: etwa ethnische und kulturelle Herkunft, sozialer und wirtschaftlicher Status, Geschlecht und sexuelle Orientierung, Alter und Behinderung oder Religion und Weltanschauung.

Vielfalt, hergestellte Ungleichheit und Ausgrenzung wie auch Partizipation werden damit am historischen Beispiel thematisiert. Hier sind zwei Zugänge möglich:

- › Einerseits können konventionelle Inhalte neu und anders fokussiert werden. Bei Themen wie beispielsweise der europäischen Expansion und dem Kolonialismus respektive Imperialismus oder auch der Diktaturgeschichte des 20. Jahrhunderts kann gefragt und untersucht werden, wer mit welchen Mitteln und Argumentationen Ungleichheit und Ausgrenzung herstellt, aufrechterhält oder auch zu deren Abschaffung beiträgt. Es ist für Schülerinnen und Schüler oft besonders spannend, die Vergangenheit in den verschiedenen Epochen gezielt im Blick auf die Entwicklung, die Umsetzung oder die Verhinderung von Menschenrechten und den Schwerpunkt der Inklusion zu untersuchen.
- › Es können auch Themen untersucht werden, die explizit das Kriterium gewährte/verweigerter Teilhabe am historischen Beispiel exemplifizieren. Dies können Themen sein, wie zum Beispiel Armut, Migration, der Umgang mit Juden, Christen und Muslimen, Geschlechterbilder oder sexuelle Vielfalt (im Längsschnitt, als Fallbeispiel, oder – für Jugendliche oft besonders eindrücklich – mit einem biografischen Zugang, der etwa auf das Schicksal einer bestimmten Person fokussiert). Hier werden Beispiele von Inklusion und Exklusion (!) in der Geschichte wie in der Gegenwart untersucht. Fokussiert werden die ideologische Rahmung, die politischen Konzepte und – exemplarisch – die von Menschen gestaltete, erlittene und veränderte Realität. Ein unterrichtlicher Zugang über die Thematisierung solcher Schlüsselprobleme ermöglicht zum einen den motivierenden Gegenwartbezug historischen Lernens und eröffnet zugleich die Möglichkeit, auch globalhistorische Perspektiven einzunehmen. Letztendlich sorgt er auch dafür, das wichtige Projekt der modernen inklusiven Schule als Aufgabe aller Fächer, auch der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, zu verankern.

Methodische Herausforderungen und konzeptionelle Antworten für ein inklusives historisches Lernen

Hinweise auf ein inklusives Geschichtslernen können also nicht allein auf Lernende mit Behinderungen beschränkt werden. Schon die (umfassende) Heterogenität in einer Lerngruppe erfordert grundsätzlich schülerorientierte Entscheidungen und Maßnahmen.

Die folgenden Ausführungen geben Hinweise für die Konzeption und Planung eines Geschichtsunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler, richten sich aber bewusst auch an den besonderen Bedürfnissen von Lernenden mit Förderschwerpunkten aus.

1. Zielgruppenbeteiligung

Inklusiver Geschichtsunterricht sollte nicht nur für, sondern mit den Zielgruppen gestaltet werden. Wenn Geschichtsunterricht der Orientierung in der Gegenwart dienen soll, so müssen Lernende auch Expertinnen und Experten ihrer individuellen Orientierungsbedürfnisse werden, ihre eigenen Fragen und Interessen entwickeln und einbringen. Ein Fragen- und Interessenspeicher, der fortlaufend zu den Unterrichtsthemen geführt und auch in der Planung berücksichtigt wird, signalisiert den Lernenden, dass ihre Wünsche ernst genommen werden und wird sie motivieren, sich partizipativ einzubringen.

2. Anschaulichkeit, Handlungsorientierung und Begriffsbildung

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht besonders viel Anschauungsmaterial sowie aktive Handlungsmöglichkeiten, um Vorstellungen von der Geschichte zu entwickeln und die Auseinandersetzung mit den Quellen der Vergangenheit zu ermöglichen. Dazu gehören möglichst konkrete und sinnliche Erfahrungen, die für alle Lernenden hilfreich sind, wenn es darum geht, neues Wissen zu erwerben und es zu integrieren. Auch die Nutzung außerschulischer Lernorte mit ihren spezifischen Angeboten gehört in diesen Kanon.

Unterrichtsstoff sollte zunächst sprichwörtlich in den optischen Horizont gelangen (vor allem durch Bilder, gegenständliche Quellen, Rekonstruktionen und Schaubilder) und dann auch in den Erfahrungshorizont (etwa durch einen handelnden, erprobenden



Inklusiver Geschichtsunterricht thematisiert Heterogenität und Vielfalt am historischen Beispiel. Foto: Stefan Arendt, IVR-Zentrum für Medien und Bildung

Umgang oder durch simulative Methoden) eingebunden werden. Die Förderung der Bildungssprache und die Verknüpfung mit Fachbegriffen können und müssen damit verknüpft werden, damit sinnliche Eindrücke, Sinnggebung und Begriffsbildung einen gemeinsamen Kontext für das historische Lernen bilden.

3. Selbstständiges Erzählen von Geschichte

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht unmittelbare Gelegenheiten für das Erzählen von Geschichte und das Versprachlichen von Gedanken durch die Lernenden. Nur mit eigenständigen narrativen Deutungen können Lernende zum Ausdruck bringen, was sie über Geschichte wissen und denken und wie sie das Gelernte für sich und ihre

Gegenwart verarbeiten. Erst mit einer Versprachlichung wird Sinnbildung nachhaltig betrieben. Dabei kann und soll es im inklusiven Geschichtsunterricht nicht um ein bestimmtes und schon gar nicht für alle gleiches Quantum an abrufbarem Wissen gehen, wohl aber um Deutung und Sinnbildung.

4. Geschichtsbewusstsein durch Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge

Inklusiver Geschichtsunterricht will auch und vor allem das Geschichtsbewusstsein der Lernenden fördern. Fragen können dabei hilfreich sein:

- > Wie ist es zu heutigen Bedingungen und Problemen gekommen?
- > Warum und wie ist es so geworden?

- > Wie hätte ich mich in der Situation verhalten?
- > Warum gedenken wir bestimmter Anlässe oder feiern bestimmte Tage?

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

5. Medien und Materialien

Inklusiver Geschichtsunterricht braucht eine gezielte Auswahl von Medien, die helfen, Lernprobleme zu mindern. Hierzu gehören beispielsweise ein bebildeter Zeitfries, der mit Bildelementen und wenig Textmaterial für Ankerpunkte und Orientierung auf der Zeitachse sorgt, überschaubares Kartenmaterial, veranschaulichendes Bildmaterial, verständliche Darstellungstexte, aufbereitete schriftliche Quellen, spielerische Aneignungsformen, erzählende Geschichten und Biographien.

Inklusiver Geschichtsunterricht benötigt Material, das Geschichte in einer den Lernenden und ihren individuellen Möglichkeiten angepassten Komplexität und Sprache behandelt.

Viele Anregungen, Materialien, Medien und Methoden stellt das Online-Handbuch »Inklusion als Menschenrecht« zur Verfügung:

www.inklusion-als-menschenrecht.de

6. Sozial- und Lernformen

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

7. Methoden, Lehr- und Lernwege

Inklusiver Geschichtsunterricht sollte Lehr- und Lernformen bevorzugen, die den individuellen Rhythmus, die Eigenaktivität und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden unterstützen und herausfordern. Dazu gehören u. a. Wochenplanarbeit,

Stationenlernen, das Lernbuffet oder die Arbeit am individuellen Portfolio.

Fazit

Die Anforderungen an einen inklusiven Geschichtsunterricht machen deutlich: Lehrkräfte, die im Team arbeiten, werden leichter erfolgreich sein. An vielen Schulen funktioniert dies schon vorbildlich: Wichtig sind gegenseitige Unterstützung durch Hospitationen, gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, der Aufbau von Netzwerken in der Schule, aber auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern (wie die Bildungspartnerschaften in Nordrhein-Westfalen, www.bildungspartner.nrw.de).

Eine gezielte fachliche Qualifizierung des Personals im Hinblick auf den inklusiven Unterricht ist eine zentrale Aufgabe. In der Praxis wird es vor allem darauf ankommen, Heterogenität nicht als Stör-, sondern als Normalfall anzusehen, die Unterschiede zu nutzen, eine Defizitorientierung zu überwinden und die Gemeinsamkeiten zu stärken. Lehrkräfte benötigen hierfür eine aufgeschlossene und positive Haltung, dürfen aber nicht allein gelassen werden.

ZUM WEITERLESEN:

Christoph Hamann, Birgit Wenzel: *Inklusion und Curriculum-Entwicklung. Ein Werkstattbericht*, in: Bettina Alavi, Martin Lücke (Hrsg.): *Inklusion und Geschichtsdidaktik. Theoretische, empirische und pragmatische Perspektiven*, Schwalbach/Ts. 2016, S. 103–117.

Birgit Wenzel: *Heterogenität und Inklusion – Binnendifferenzierung und Individualisierung* In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule*, Bd. 2 Schwalbach/Ts. 2012, S. 238–254.

Online-Handbuch *Inklusion als Menschenrecht*. Deutsches Institut für Menschenrechte, www.inklusion-als-menschenrecht.de

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

Geschichte als Erlebnis: Königsweg oder Sackgasse?



Dr. Juliane Brauer,
Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Berlin

Auf ihrer Webseite berichteten Neuntklässler der Werner-von-Siemens Schule Gransee von ihrem Besuch des DDR-Museums in Berlin 2012: *»Man sah sich versetzt in den Alltag eines vergangenen Staates, des Sozialismus. [...] Die Schüler durften Schubladen aufziehen und hineingreifen, Schränke öffnen oder alte Kinositze ausprobieren.*

[...] Highlight war dennoch, einmal in einem Trabi Platz zu nehmen, den Zündschlüssel zu drehen oder das Gaspedal zu bedienen. [...] Auf jeden Fall wurde diese Geschichte zum Anfassen und Erleben für die Schüler zu einem sehr informativen Erlebnis.«

Mitmachen, (Nach-)Erleben, (Nach-)Fühlen, Eintauchen, mit allen Sinnen entdecken – folgt man diesen Erlebnisberichten und Selbstbeschreibungen über und von historischen Museen oder Erinnerungsorten, dann geht es bei der Begegnung mit Geschichte um Spannung, Spaß und Unterhaltung, Neugierde, Faszination und Interesse. Diese positiven Emotionen seien in der Auseinandersetzung mit Geschichte ein wichtiger Katalysator, sie würden die Begegnung mit Geschichte spannend und vielleicht auch nachhaltiger machen. Welcher Geschichtslehrer, welche Geschichtslehrerin kennt nicht die Vorbehalte der Schülerinnen und Schüler gegenüber Geschichte als »trockenem« Schulfach? Sind nicht Lernende eher gelangweilt, wenn sie wieder einmal eine Textquelle verstehen und analysieren sollen? Was haben auch Alexander der Große, Christoph Kolumbus, Martin Luther, Ludwig XIV. mit den Alltagserfahrungen heutiger Jugendlicher zu tun? Mit diesem Grundproblem sehen sich Lehrkräfte in den Schulzimmern konfrontiert, genauso wie Museumspädagoginnen und -pädagogen, die eine Schulklasse auf ihrem Wandertag durch zwei Jahrhunderte deutscher Geschichte führen sollen. In dieser Situation scheint das Nacherleben und Nachfühlen von Geschichte ein guter Weg, Jugendliche

für Geschichte begeistern zu können. Doch handelt es sich dabei um einen Königsweg oder doch eher um eine Sackgasse?

Gefühle der Lernenden versus Gefühle der historischen Akteure

»Versetze Dich in die Situation der historischen Person«; »Beschreibe, wie Du reagieren würdest?« »Stelle Dir vor, dass...«. Diese Aufgabenformate, die vordergründig Perspektivwechsel einfordern, setzen auf das Hineinversetzen in die Gedanken- und Gefühlswelt historischer Akteure. Denn Liebe, Leid, Angst und Freude sind ja schließlich auch Teil der täglichen Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen. Damit könnten Emotionen eine Brücke in die Vergangenheit darstellen. So betrachtet sind Emotionen Objekte historischen Lernens. Diese lassen sich besonders gut in Rollenspielen erkunden, wie in verschiedenen Schulmuseen in deutschen Großstädten. Dort können Schulklassen unter Anleitung eine Unterrichtsstunde nachspielen, so wie sie sich im Kaiserreich abgespielt haben mag. Dazu legen die Jungen das Matrosenhemd an und die Mädchen die Kittelschürze. Sie bekommen einen Griffel, eine Schiefertafel und einen anderen Namen. Dann sitzen sie im historischen Klassenzimmer, singen ein Lied auf den Kaiser, müssen sich die Ermahnungen des gestrengen Lehrers (gespielt vom pädagogischen Personal des Museums) anhören und zur Strafe für ungehorsames Verhalten in der Ecke stehen und sich schämen. Der Spaß an diesem Rollenspiel sei unbenommen, aber was lernen die heutigen Jugendlichen über die tägliche Erfahrungswelt gleichaltriger Kinder um 1900? Die Jugendlichen des 21. Jahrhunderts kennen zwar auch den Unmut über langweilige Aufgaben im Unterricht oder die Erleichterung, nicht geprüft zu werden. Sie wissen, wie man zusammen ein Lied singt. Aber sie können nicht den ängstlichen Respekt der Kinder um 1900 nachvollziehen vor der mit Gewalt durchgesetzten Autorität des Lehrers, die Empörung vor ungerechter Behandlung oder die Scham, vor allen Anderen in der Ecke zu stehen. Das Rollenspiel ist alles andere als langweilig und Schläge mit dem Rohrstock muss auch niemand befürchten. Das Rollen

spiel weckt die Illusion der Gleichartigkeit der Erfahrung und der Gefühle zwischen 1900 und 2016. Perspektivwechsel und Fremdverstehen werden nicht eingefordert, sondern Identitätserfahrung befördert. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Bild von Kindheit und Jugend im Kaiserreich findet in diesem Rollenspiel nicht statt. Stattdessen sollen die Lernenden einer Choreographie von Abläufen, Gedanken und Gefühlen folgen. Der Spaß an diesem Rollenspiel ist ihnen anzumerken. Das ist zwar ein nicht zu unterschätzender Faktor, doch reicht das zur historischen Bewusstseinsbildung aus?

Schülerinnen und Schüler haben eben auch ihre eigenen Gefühle. Die Herausforderung ist es, Fühlen und Denken in der Vergangenheit zu lehren, ohne dabei die Emotionalität der Lernenden zu ignorieren. Denn Mitfühlen oder Mitleiden mit historischen Akteuren führt eher zu einer Überwältigung und damit zur Blockade, statt zu einem reflektierten und selbstreflexivem Geschichtsverständnis.

Historische Emotionen

Es ist ein Irrtum, anzunehmen, dass Geschichte nachlebar oder nachfühlbar ist. Gefühle haben eine Geschichte, sie verändern sich in ihrer Bedeutung und ihrem Ausdruck. Gesellschaften handeln immer wieder von Neuem aus, welche Gefühle in der Öffentlichkeit zugelassen sind, wer welche Gefühle zeigen darf und soll und wer nicht, und was eine angemessene Art und Weise ist, Gefühle zu zeigen. Das ist ein neues Forschungsfeld in der Geschichtswissenschaft. Die Historikerinnen und Historiker gehen genau der Frage nach, was Gefühlsregeln und Normen vergangener Gesellschaften waren, wie und warum sich diese veränderten, welche Emotionen die Menschen vergangener Epochen zusammenschweißten und sie zu welchem Handeln motivierten.

Das lässt sich am Beispiel der Trauer zeigen: Bürgerliche Frauen des 19. Jahrhunderts durften und sollten durchaus Trauer über den Verlust eines geliebten Menschen zeigen. Weinen in der Öffentlichkeit war ihnen erlaubt, während die Männer dieser Zeit ihre Tränen nicht zeigen durften. Die Frage der öffentlichen Trauer ist bis heute in verschiedenen Kulturen festgelegt und reglementiert, dafür gibt es verbindliche Rituale, Gefühlsregeln- und Normen die den Menschen Halt

und Gewissheit geben. In dieser Hinsicht sind Emotionen als Objekte historischen Lernens ein attraktiver Zugriff auf Geschichte. So ließe sich anhand von Quellen herausarbeiten, dass sich das Trauerverhalten um ein verstorbenes Kind im Laufe der Jahrhunderte veränderte. Denn die sozioökonomischen Lebensbedingungen des 17. und 18. Jahrhunderts führten dazu, dass Kinder häufig nicht das Erwachsenenalter erreichten und dass diese Erkenntnis Teil der Erfahrungswelt der Eltern war.



Eine Unterrichtsstunde wie zu Kaisers Zeiten; Foto: Hans-Theo Gerhards/ LVR-Freilicht-Museum Kommern

Daran lässt sich aufzeigen, wie sich die Anerkennung von Kindheit als einer spezifischen Lebensphase positiv auf die Lebenserwartung von Kindern auswirkte. Dank medizinischer und sozialpsychologischer Erkenntnisse wurde der Verlust von Kindern nicht mehr der Normalfall, sondern die schmerzliche Ausnahme. Das veränderte auch das Trauerverhalten von Eltern.

Gefühle haben demnach eine Geschichte. Daraus ergibt sich der Konflikt mit dem Nachfühlen und Nacherleben als Modus des historischen Lernens. Eine »Zeitreise« in das Herz und in den Kopf der historischen Akteurinnen und Akteure ist nicht möglich. Wir als Menschen der Gegenwart teilen nicht die Erfahrungen und Erwartungen vergangener Menschen. Historisches Lernen ist die Erfahrung des zeitlichen, kulturellen und geographischen Anderen, des Fremden. Es ist eine Alteritätserfahrung. Die Angebote zur nacherlebten und nachgefühlten Geschichte jedoch bauen auf die Illusion des Gleichartigen. Was bedeutet das für das historische Lernen?



Ministerin Sylvia Löhrmann besichtigt mit Schülerinnen und Schülern die Rekonstruktion des »Todeszauns« zwischen Belgien und den Niederlanden. Foto: Sepp Spiegl

Emotionen können historisches Lernen blockieren

Bleiben wir beim Rollenspiel im Schulmuseum, so sollten die heutigen Schülerinnen und Schüler die Emotionen der damaligen Kinder im Klassenraum ungeachtet ihrer eigenen nachvollziehen. Das mag in diesem Lern- und Erlebnissetting noch unterhaltsam und aktivierend sein. Bedenkt man jedoch, dass die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts eine Geschichte von Krieg und Gewalt ist, dann dürfte niemand ernsthaft wollen, dass sich die Schülerinnen und Schüler von heute in die Gefühls- und Gedankenwelt der historischen Akteure hineinversetzen. Das würde zu einer Überwältigungssituation führen. Doch auch das lässt sich zuweilen beobachten, wenn Schulklassen Gedenkorte zur deutschen Gewalt- und Diktaturgeschichte besuchen. Unbestritten gibt es an diesen Orten Verhaltensregeln, die Respekt vor den Menschen einfordern, die an diesen Orten gelitten haben oder ermordet worden sind. Aber das bedeutet nicht, dass Jugendliche mit den Opfern mitleiden sollen. Lernen, Erinnern und Gedenken lässt sich nicht durch eine Choreografie von Betroffenheit, Mitleid und Trauer erzwingen – alles emotionale Reaktionen, die zwar angemessen scheinen, aber nicht von 14-Jährigen vorbehaltlos erwartet werden können. Diese Erwartungshaltung führt eher zu Ablehnung, Desinteresse oder

einer bewussten Verweigerungshaltung gegenüber der Geschichte, die doch so wichtig ist zu vermitteln. Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, die so überwältigt von der Gewaltgeschichte sind, dass es ihnen kaum gelingt, vom Schicksal der Menschen Abstand zu gewinnen, über die eine Ausstellung berichtet. Diese Art der Über-Identifikation blockiert historisches Lernen. Es kann nicht unser Ziel sein, die Lernenden sprach- und ratlos, betroffen und überwältigt von der Geschichte zurückzulassen.

Fazit: Emotionen und der produktive Eigensinn

Geschichtsdidaktisch gewendet kann die Begegnung mit der Vergangenheit nur dann identitätsbildend und handlungsorientiert sein, wenn das individuelle Erinnern eigene Erfahrungen mit und über die Zeit aufgreift, mit Sinnstrukturen und kulturellen Normierungen der jeweiligen Gemeinschaft verknüpft und nicht schlichtweg versucht nachzubilden. Historisches Lernen ist eben nur dann erfolgreich, wenn es eigensinnig produktiv sein darf, wenn der Umgang mit der eigenen Emotionalität Bestandteil der Auseinandersetzung mit Geschichte ist.

In Museen oder Gedenkstätten ist folgendes Setting denkbar: Die Schülerinnen und Schüler erhalten den

Auftrag, vor oder nach dem geführten Rundgang mit ihren Handys Fotos von einem Objekt, einem Ort, einer Ansicht zu machen. In einer anschließenden Reflexionsrunde sollen sie sich untereinander die Fotos vorstellen, die ihnen am wichtigsten sind. Dieses Vorgehen bietet den Jugendlichen die Chance, von sich selber auszugehen, ihre Fragen, Verwunderung, Befremdlichkeit, Angst oder auch Anrührung in ein Medium zu übersetzen, das ihnen vertraut ist. Indem sie ihre Auswahl begründen sollen, können sie sich selber in der Begegnung mit Geschichte positionieren. Dieses Setting erfordert eine große Offenheit, da es auch Fotos und Begründungen zulassen muss, die nicht unbedingt im Mainstream liegen. Doch genau daran entstehen Diskussionen. Das ist ein Ausgangspunkt, weitere Fragen zu stellen, zu den fotografierten Orten oder Objekten zurückzugehen, sich diese mit Zusatzmaterialien zu erschließen.

Weiterführend ließe sich für den Schulunterricht der Auftrag formulieren etwas Persönliches zu schreiben. Das kann ein Brief (oder eine E-Mail) an einen entfernten Freund oder Freundin sein, ein Artikel für die Schülerzeitung oder ein Blog-Eintrag. Wichtig an den Schreibaufträgen ist, dass die Kinder und Jugendlichen wieder von sich selber ausgehen und klar aus ihrer eigenen Perspektive, ihrem eigenen Erleben darstellen, wie sie den Tag in der Gedenkstätte oder dem Museum wahrgenommen haben. Darauf aufbauend können sie Empfehlungen formulieren, Hinweise geben. Dieses Format lässt sich als eine Einladung an die Lernenden verstehen, sich mit Geschichte zu beschäftigen, es fördert in der Selbstreflexivität die Herausbildung der eigenen Persönlichkeit und stellt damit auf dem Weg zur Urteils- und Handlungskompetenz einen wichtigen Schritt dar.

Im Schulunterricht lassen sich Emotionen als historischer Gegenstand thematisieren. Dabei sollte vor allem deutlich werden, dass Emotionen sich im Verlauf der Zeit ändern. Aufgabenformate, die ein Hineindenken und Hineinfühlen einfordern sind kontraproduktiv. Ziel ist eine produktive Irritation darüber, wie unterschiedlich sich die Vergangenheit zur Gegenwart anfühlt. In einer Unterrichtseinheit zur Kindheit in der Kaiserzeit ist als Beginn eine Stationsarbeit denkbar. Als Materialien stehen schriftliche Erinnerungen an die Schule in der Kaiserzeit zur Verfügung, zeitgenössische Erziehungsratgeber und Lehrbücher, Bilder, Karikaturen und Lieder auf

den Kaiser. Die Erarbeitung soll die Unterschiedlichkeit der heutigen Schulerfahrungen thematisieren. Auch heute gehen die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Befindlichkeiten in die Schule, dennoch müssen sie keine Angst vor Prügeln haben oder schamvoll in der Ecke stehen. Aber wie sieht es mit Vorurteilen und Ausgrenzung aus? Anhand der Materialien sollten die Lernenden eigene Fragen formulieren und Themen abstecken, die in den folgenden Unterrichtsstunden vertieft werden können. Zum Beispiel lässt sich erarbeiten, welches Bild von Kindheit vor 120 Jahren herrschte und wie es sich verändert hat. Dazu können die Schülerinnen und Schüler vergleichend heutige Unterrichtsmaterialien analysieren und danach fragen, welche Gefühle Kinder in der Schule der Vergangenheit und Gegenwart zeigen dürfen und welche nicht, wer das kontrolliert und sanktioniert.

Zusammenfassend plädiere ich für einen offen gestalteten Denk- und Fühlraum als Voraussetzung der Aneignung von Geschichte. Auch und gerade erlebnisorientierte Angebote zur Geschichte dürfen nicht diesen Raum eingrenzen und eingleisig ausgestalten. Das »Erlebnis Geschichte« kann und soll durchaus eine Grundmotivation und Interesse etablieren, jedoch nicht gleich mit dem Anspruch daherkommen, Denken und Fühlen als Einbahnstraße vorzugeben. Das bietet die Chance die Begegnung mit der Geschichte zwar angeleitet, aber dennoch eigenverantwortlich und eigensinnig zu gestalten.

ZUM WEITERLESEN

Aleida Assmann; Juliane Brauer: *Bilder, Gefühle, Erwartungen: Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust*, in: *Geschichte und Gesellschaft* (2011) Nr. 37, S. 72–103.

Juliane Brauer: *Empathie und historische Alteritätserfahrung*, in: Dies., Martin Lücke (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress, 2013, S. 75–92.

Ute Frevert: *Vergängliche Gefühle*, Göttingen: Wallstein Verlag, 2013.

ERINNERN FÜR DIE ZUKUNFT

DDR-Geschichte(n) für heute! Vertraute Zugänge und neue Perspektiven



Prof. Dr. Saskia Handro,
Professorin für Didaktik der Geschichte,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Der Hype um 25 Jahre »Mauerfall« und Deutsche Einheit ist vorbei und dennoch kann von einer Marginalisierung der DDR-Geschichte im erinnerungskulturellen Betrieb der Gegenwart keine Rede sein. Vor allem in den neuen Bundesländern widmen sich zahlreiche Museen und Gedenkstätten der Aufarbeitung der SED-Diktatur. Bundesweit

sind die Geschichte der DDR und der deutschen Teilung curricular verankert. Doch während im Osten nach wie vor über die Perspektiven der unterrichtlichen Behandlung der »eigenen« Geschichte kontrovers diskutiert wird, bewegt das Thema »tief im Westen« weniger. Dies mag kaum überraschen. Denn der Fokus historisch-politischer Bildung richtet sich hier bekanntlich auf die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Diktatur.

Die Sichtachsen auf die Geschichte der zweiten Diktatur scheinen klar und vielleicht wird DDR-Geschichte nach wie vor als die »Geschichte der Anderen« wahrgenommen. Welche Orientierungs- und Lernpotenziale bietet das Thema eigentlich für Jugendliche, für die die DDR ein »fremdes und fernes Land« und auch die deutsche Teilung nicht mehr historische Erfahrung, sondern Geschichte ist? Der folgende Beitrag problematisiert vertraute Zugänge und plädiert dafür, DDR-Geschichte(n) als exemplarisches zeithistorisches Lern- und Diskursfeld (neu) zu entdecken.

Erinnerungskultur zwischen Aufarbeitung und Diskurs

Zunächst ein Blick zurück: Die bis in die 1990er Jahre zurückreichende Debatte über den gesellschaftlichen Umgang mit der DDR-Geschichte war Teil des deutsch-deutschen Aufarbeitungs- und Wiedervereinigungsdiskurses. Zum einen galt es, Vergangenheitsdeutungen getrennter und »ungleicher« Erfahrungs- und Erinne-

rungsgemeinschaften in Ost und West zu thematisieren und zu integrieren. Zum anderen bildete das jahrzehntelange Verdrängen der nationalsozialistischen Diktatur einen spezifischen Referenzrahmen für den Umgang mit der DDR-Geschichte. Und nicht zuletzt besitzt die Geschichte der untergegangenen SED-Diktatur als identitätsstabilisierende und kontinuierungsverbürgende Kontrastgeschichte zur »geglückten Demokratie« auch teleologischen Charme und politische Attraktivität. Folglich verlief der geschichtspolitische Streit um die »richtige« DDR-Geschichte nicht allein auf der Sachebene, sondern hier wurde im Prozess der Wiedervereinigung um die gesellschaftliche Anerkennung identitätsstabilisierender Geschichtsdeutungen gerungen.

Jenseits der geschichtspolitischen Aufarbeitung erweisen sich DDR-Narrative und Deutungen dagegen als vielschichtig und widersprüchlich. Im Spannungsfeld von »Alltag« und »Herrschaft« bewegen sich nicht nur die Zeitzeugenerinnerungen. Ebenso wenig lässt sich der geschichtskulturelle Umgang mit DDR-Geschichte in Film oder Literatur auf einen einfachen Nenner bringen. Anhaltend konkurrieren in der historischen Forschung unterschiedliche Deutungen und vielfältige Perspektiven auf die DDR. So etikettierte Klaus Schroeder aus politikgeschichtlicher Perspektive die DDR als »spättotalitäre Diktatur«. Die stärker an sozial- und alltagsgeschichtlichen Fragestellungen interessierte Mary Fulbrook brachte das Konzept der »partizipativen Diktatur« in die Debatte, um die Dauer und Existenz der DDR zu erklären. Und jüngst historisierte Ulrich Herbert die deutsch-deutsche Geschichte als »Widerstreit der Ordnungen«, in dem sich die DDR als »fehlgeschlagenes sozialistisches Experiment« erwies. Bereits die wenigen Schlaglichter vergegenwärtigen, dass DDR-Geschichte Zeitgeschichte ist, die noch »qualmt« und gerade als Streitgeschichte bietet sie Raum für eigenständige Urteilsbildung.

Geschichtsunterricht zwischen Identitätsstiftung und historischem Denken

Welche Narrative und thematischen Felder prägten bislang die unterrichtliche Behandlung? Eine Analyse

der Schulbuchdarstellungen seit 1995 ermöglicht hier eine erste Annäherung. Im Wesentlichen lassen sich drei Typen der Darstellung unterscheiden:

Der erste Typus repräsentiert eine deutsch-deutsche »Kontrastgeschichte als neue nationale Meistererzählung«. Die DDR ist hier eine Episode und die deutsche Teilung lediglich ein Intermezzo auf dem Weg zur Einheit. Im chronologischen Durchgang dient die DDR-Geschichte vor allem als dunkle Vergleichsfolie zur geglückten Demokratie der Bundesrepublik. Die thematischen Anker folgen den vertrauten Sichtachsen des Systemvergleichs (Politik, Wirtschaft, Konsum, Jugend), und die Darstellung integriert erinnerungspolitisch relevante Marksteine der deutsch-deutschen Teilung wie den 17. Juni 1953 oder den Mauerbau.

Während der erste Typus dem Leitziel nationaler Identitätsstiftung folgt, integrieren Schulbücher eines zweiten Typus die Forschungsergebnisse zu Opposition und Widerstand und sie berücksichtigen seit Ende der 1990er Jahre auch stärker Perspektiven der Gesellschaftsgeschichte. Darstellungen dieses zweiten Typus könnten daher als »parallele Lerngeschichten der Demokratie« charakterisiert werden. Dem Leitziel der Demokratieerziehung folgend, thematisieren sie nicht allein den Arbeiteraufstand von 1953, sondern ebenso Menschenrechts-, Friedens- und Umweltbewegung als systemübergreifende Protestbewegungen. Zudem finden auch bundesrepublikanische Krisenphänomene wie

die Studentenproteste 1968 oder der »Deutsche Herbst« Berücksichtigung. Dimensionen der deutsch-deutschen Gesellschaftsgeschichte wie Jugendkultur, Freizeit und Konsum werden zunehmend als parallele Phänomene der Modernisierung verhandelt. Das Ereignisjahr »1989« erscheint in dieser Narration weniger als Wiederkehr des Nationalstaates, sondern als symbolische Manifestation eines antitotalitaristischen-demokratischen Konsenses.

Didaktischen Prinzipien der Methoden- und Problemorientierung folgen Darstellungen des dritten und jüngsten Typus »Narration als Ziel«. Eigenständige Analyse und Urteilsbildung auf Basis multiperspektivischer Quellen stehen hier im Vordergrund. Inhaltlich lassen sich Konvergenzen zu den beiden erstgenannten Darstellungstypen erkennen, wenngleich der weitgehende Verzicht auf eine Basisnarration bereits die Grenzen für historische Kontextualisierung und damit auch kritische Reflexion markiert, denn eigenständige Urteilsbildung setzt breites historisches Wissen voraus.

Geschichte für heute? Problemlagen

Der typologisierende Zugriff auf vertraute Narrative erhellt zugleich Problemlagen der Behandlung von DDR-Geschichte im Unterricht. Nach wie vor stehen Historisierung und Politisierung von DDR-Geschichte in einem Spannungsverhältnis. Diese Problemlage hat Volkhard Knigge, der Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, bereits als zentrale Herausforderung für den Umgang mit dem



Grenzabbau als historische Erfahrung: Jugendliche aus Lüdinghausen auf Klassenfahrt in Bad Sachsa/Niedersachsen (September 1990); Foto: Michael Tillmann



Erinnerungsort Berliner Mauer: Eine Schülergruppe besucht die Gedenkstätte an der Bernauer Straße; Foto: Stiftung Berliner Mauer/Jürgen Hochmuth



Objektensemble der Ausstellung »GrenzErfahrungen. Alltag der deutschen Teilung«; Foto: Saskia Handro

Nationalsozialismus markiert und in diesem Kontext kritisiert, dass sich »(h)istorisches Lernen als subjektive Sinnbildung [...] nicht auf die bloße Abstandsmessung zwischen damals und heute beschränken und sich nicht auf das Lernen aus negativer Vergangenheit und moralische Appelle, Akklamationen von Bürger- und Menschenrechten im luftleeren Raum reduzieren« dürfe. Ebenso erschwert die dichotomische Simplifikation von Tätern und Opfern, von Volk und SED, die für die Identitätsbildung Jugendlicher relevante Auseinandersetzung mit Handlungsspielräumen und Bindungskräften einer Diktatur. Und nicht zuletzt schränkt die nationale Fokussierung Perspektiven historischer Wahrnehmung ein, die vor dem Hintergrund einer multiethnisch zusammengesetzten Schülerschaft und in Zeiten der Globalisierung an Bedeutung gewonnen haben.

Plädoyer für vielfältige Perspektiven

Welche DDR-Geschichte(n) sind für Jugendliche gegenwärtig und zukünftig relevant? Hier sei auf Karl-Ernst Jeismann verwiesen, der formulierte »Klio [die griechische Muse der Geschichtsschreibung] drängt uns kein Geschichtsbild auf; sie verlangt aber ein Bewusstsein, das Geschichtsbilder zu erkennen und ihre Bedeutung zu verstehen vermag, ohne ihnen zu verfallen.« Insofern kann es keinen Königsweg zur lernenden Auseinandersetzung mit DDR-Geschichte geben, aber eine Debatte um Möglichkeiten und Grenzen historischer Perspektiven. Folglich bieten die abschließenden Überlegungen

einen Reflexionsrahmen mit Anregungen zur Vertiefung.

› Schülervorstellungen verunsichern

Wenn sich historisches Lernen allein auf die ritualisierte Bekräftigung des allgemein Anerkannten, nämlich des Diktaturcharakters der DDR konzentriert, bleiben Lernpotenziale ungenutzt. Erst wenn es gelingt, alltagsweltliche Konzepte Lernender zu verunsichern und eigene Fragen zu formulieren, beginnt historisches Lernen und begründete Urteilsbildung. In diesem Sinne könnten beispielsweise in der Beschäftigung mit Quellen der DDR-Gesellschafts- und Alltagsgeschichte und im Vergleich biografischer Fallbeispiele Prozesse von Anerkennung, Anpassung sowie Ausgrenzung, Repression und Widerstand in ihrer Ambivalenz erschlossen und Handlungsspielräume diskutiert werden.

› Von der Kontrastgeschichte zu integralen Perspektiven

Die Entwicklung der beiden deutschen Teilstaaten wurde nicht allein durch Abgrenzung und Trennung geprägt, sondern sie war ebenso durch gegenseitige Wahrnehmung, Abhängigkeiten und Verbindungen auf staatlicher, institutioneller, familiärer aber auch ganz individueller Ebene gekennzeichnet. Den Perspektivwechsel von einer geteilten Vergangenheit, die in einer Kontrastgeschichte mündet, hin zu einer »asymmetrisch verflochtenen Parallelgeschichte« hat der Berliner Zeithistoriker Christoph Kleßmann bereits 1993 eingefordert. Das heuristische Potenzial dieses

Zugangs scheint gerade im Bereich der historisch-politischen Bildung evident – nicht zuletzt aufgrund hochaktueller Bezüge. Mögliche Themen wären hier die mediale Konstruktion von Feind- und Selbstbildern, die Systemkonkurrenz im Sport oder jüngste Forschungsergebnisse zur DDR-Zwangsarbeit für bundesdeutsche Unternehmen. Lernende können die »DDR im Westen« nach wie vor bei einer Spurensuche vor Ort entdecken – in der Familiengeschichte, in Zeitzeugenerinnerungen oder entlang der Straßennamen oder Denkmäler ihrer Stadt.

› **Aktuelle Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt historischen Lernens nutzen**

Scheinbar klassische Themen der DDR-Geschichte erscheinen im Horizont gegenwärtiger politischer Diskurse und gesellschaftlicher Schlüsselprobleme eher »nah« als »fern«. Das Thema DDR-Flucht könnte im Rahmen einer exemplarischen oder vergleichenden Analyse von Migrations- und Integrationsprozessen erneut an Aktualität gewinnen – als »eigene« Geschichte. Auch für die Diskussion folgender Fragen bietet eine Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte historische Orientierung: »Grenzenlose Freiheit?«, »Brauchen wir mehr Überwachung und um welchen Preis?«, »Wir sind das Volk!« – Kontinuität oder Wandel politischer Protestkultur«.

› **Geschichtskulturelle Diskurse und fertige Geschichten als Ausgangspunkt historischen Fragens und Lernens nutzen**

Eine demokratische Geschichtskultur verlangt Teilhabe am Diskurs und Einsichten in die Funktion und Konstruktion von Geschichte. Daher sollten neben aktuellen erinnerungskulturellen Debatten (wie etwa: Brauchen wir ein »Einheits- und Freiheitsdenkmal«?) in exemplarischen Zugriffen »fertige« Geschichten analysiert werden. Angesichts der rasanten Medialisierung der Geschichtskultur bieten sich beispielsweise Dokumentationsformate an, deren (Fernseh-)Bilder unser visuelles Gedächtnis prägen. Multimediale und interaktive Lernwege zur Analyse filmischer Narrationen offeriert beispielsweise die Lern-DVD »Fernsehen macht Geschichte«.

Auf der Basis vertiefender Quellen- und Filmanalyse rekonstruieren Lernende hier Schlüsseljahre deutsch-

deutscher Geschichte, analysieren Konstruktionsprinzipien historischer Dokumentationen und sie können eigene Narrationen entwickeln und Filmsequenzen selbst kommentieren. Neben einer Geschichts- und Lernwerkstatt bietet das interaktive Archiv einen zeithistorischen Quellenfundus, um neue Perspektiven zu entdecken. Und nicht zuletzt kommen die Fernsehproduzenten selbst zu Wort – und berichten, wie Geschichte gemacht wird.

ZUM WEITERLESEN

Frank Bösch (Hrsg.): *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970–2000*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.

Detlev Brunner, Andreas Kötzing, Udo Grashoff (Hrsg.): *Asymmetrisch verflochten? Neue Forschungen zur gesamtdeutschen Nachkriegsgeschichte*. Berlin: Ch. Links 2013.

Christoph Kleßmann, Peter Lautzas (Hrsg.): *Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2006.

Thomas Lindenberger: *Ist die DDR ausgeforscht? Phasen, Trends und ein optimistischer Ausblick*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2014) Nr. 24–26: Aufbruch `89, S. 27–32.

Saskia Handro: *Arbeit am kollektiven Gedächtnis. »1989« in Schulgeschichtsbüchern*. In: Handro, Saskia; Schaar-schmidt, Thomas (Hrsg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2011, S. 84–107.

MATERIALIEN FÜR DEN UNTERRICHT

Saskia Handro: *Alltagsgeschichte. Alltag, Arbeit, Politik und Kultur in der DDR. Fundus – Quellen für den Geschichtsunterricht*. 3. Aufl., Schwalbach/Taunus: Wochenschau 2016.

DVD UND LERNSOFTWARE:



Fernsehen macht Geschichte. Die Jahresschau 60 x Deutschland im Unterricht. Bonn: bpb 2014.

DVD: *Über Ungarn abgehaun. DDR-Massenflucht in Zeitzeugenberichten*. Seelze: Friedrich 2009.

HISTORISCHES LERNEN AM ANNETTE-VON-DROSTE-HÜLSHOFF-GYMNASIUM MÜNSTER



Katy Beck, Dr. Wolfhart Beck, Kim Keen, Lehrkräfte im Fach Geschichte, Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Münster

»**W**arnung! Geschichte kann zu Einsichten führen und verursacht Bewusstsein«. Ein Aufkleber mit dieser Aufschrift befindet sich am Schrank der Fachschaft Geschichte im Lehrerzimmer des Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasiums. Ein »Hingucker«, keine Frage, zugleich aber auch der pointiert formulierte Anspruch des historischen Lernens. Dass Schülerinnen und Schüler einen lebendigen Zugang zur Geschichte erhalten, zur kritischen Aneignung und Auseinandersetzung angeregt und angeleitet werden, um letztlich einen aktiven Part in der Erinnerungskultur einnehmen zu können, ist keine geringe Herausforderung. Am Annette-Gymnasium hat sich inzwischen über mehrere Lehrergenerationen hinweg eine Kultur des historischen Lernens entwickelt, die auf mehreren Säulen ruht, sich jedoch auch stets weiterentwickeln muss.

Da ist zunächst einmal die Fachschaft zu nennen, die rund 20 Kolleginnen und Kollegen zählt und sehr engagiert im Unterricht, aber auch über den Unterricht hinaus arbeitet. Teamstrukturen spielen dabei eine wichtige Rolle und sind letztlich auch eine Grundvoraussetzung für das Gelingen vieler Projekte. Hinzu kommt, dass dieses Engagement von der Schulleitung nicht nur mitgetragen, sondern auch gezielt gefördert wird. Somit ist das historische Lernen im Schulleben fest verankert, im Schulprogramm ebenso wie in der alltäglichen Arbeit.

Bildungspartnerschaften – vor Ort und international

Eine weitere, ganz zentrale Säule ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern, die sich von kleinen Anfän-

gen inzwischen zu einem regelrechten Netzwerk entwickelt hat. Die Schule profitiert dabei von der zentralen Lage in der Stadt Münster, die sich durch vielfältige Angebote zum historischen Lernen auszeichnet. Bereits seit mehr als zehn Jahren besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem Geschichtsort Villa ten Hompel, der als NS-Täterort die Verstrickungen der Ordnungspolizei in den Holocaust thematisiert. Aus dieser Partnerschaft sind bereits zahlreiche Projekte entstanden. Alle Klassen der Jahrgangsstufe 9 sind jedes Jahr für einen Tag im »Demokratiedschungel« des Geschichtsortes unterwegs. Dabei setzen sie sich aktiv mit aktuellen wie historischen Prozessen von Ausgrenzung, Rassismus und Widerstand auseinander. Ebenfalls für Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 wird das Seminar »Aus der Geschichte lernen« angeboten, ein Gedenkstättenseminar der Villa ten Hompel in Kooperation mit der Akademie Franz-Hitze-Haus. Im Zentrum des zweieinhalbtägigen Seminars steht der Besuch der Gedenkstätte Bergen-Belsen. Obwohl hier der Grundsatz der Freiwilligkeit gilt, ist dieses Angebot stets ausgebucht.

Diese Kooperationen haben sich im Laufe der Jahre immer weiter intensiviert und erweitert. Ein entscheidender Schritt war sicherlich der Abschluss einer offiziellen Bildungspartnerschaft mit der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem im Jahre 2010, die 2014 erneuert und erweitert wurde. Die Schule profitiert dabei von einem regen Austausch, neuen Materialien wie auch einem intensiven Fortbildungsprogramm. Bereits mehrere Kolleginnen und Kollegen haben an dem von der Landesregierung geförderten Seminar »Erziehung nach Auschwitz« an der »International School for Holocaust Studies« in Yad Vashem teilgenommen. Von der Villa ten Hompel werden in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung die »Yad Vashem Lectures« angeboten. Hieraus ergeben sich jeweils konkrete Projektideen. Zuletzt hat eine Kollegin im Deutschunterricht einer 6. Klasse ein Projekt zu dem autobiographischen Kinderbuch von Ehud Loeb »Im Versteck – Die Geschichte einer Rettung« mit großem Erfolg durchgeführt.



»Das Leben der anderen«: Besuch der Gedenkstätte Berliner Mauer; Foto: Annette-Gymnasium

Deutlich wird, dass all diese Projekte nicht ohne diese vielfältige Bildungslandschaft in Münster möglich wären. Hier finden sich an allen Stellen sehr engagierte Partner, welche weit über das normale Maß hinaus bei der Unterstützung und konkreten Umsetzung vieler Projekte am Annette-Gymnasium beteiligt sind. Oftmals gehen von den außerschulischen Partnern wichtige Impulse und Anregungen aus. Dies gilt insbesondere auch für die Vermittlung von Zeitzeugengesprächen, die je nach Möglichkeit und Anlass zu ganz unterschiedlichen Themenbereichen in der Schule stattfinden: von den Verfolgungserfahrungen in der NS-Diktatur über das Leben in den Nachkriegszeit bis hin zur friedlichen Revolution 1989 in der DDR.

Wenn auch die Geschichte von NS-Diktatur, Holocaust und Zweitem Weltkrieg immer wieder im Zentrum des historischen Lernens steht, so ist dies doch nicht der einzige Schwerpunkt. Der Leistungskurs Geschichte nimmt jedes Jahr an dem Seminar »Das Leben der anderen« teil, das ebenfalls von der Villa ten Hompel und dem Franz-Hitze-Haus angeboten wird und an historischen Stätten



Bundespreisverleihung Geschichtswettbewerb 2015 mit Bundespräsident Joachim Gauck; Foto: Körber-Stiftung/David Ausserhofer

eine intensive Auseinandersetzung mit der Diktatur in der DDR erlaubt. Zudem besuchen Oberstufenschülerinnen und -schüler die jährlichen Schülerakademien des Franz-Hitze-Hauses zu historisch-politischen Themen.

Der Zugang zum historischen Lernen erfolgt durchaus auch fächerübergreifend und ist nicht allein auf das Fach Geschichte fixiert. Exemplarisch für den Deutschunterricht ist das Theater-Projekt zur Autobiographie von Sally Perel »Ich war Hitlerjunge Salomon« zu nennen. Der Autor und Zeitzeuge Sally Perel besuchte in diesem Rahmen die jungen Schauspielerinnen und Schauspieler und kam mit ihnen persönlich ins Gespräch über sein Leben und Überleben – für alle Beteiligten eine eindrucksvolle Erfahrung. Dem fächerübergreifenden Ansatz sind auch die Projektkurse in der Oberstufe verpflichtet. Sie werden von den Fächern Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften gemeinsam angeboten und ermöglichen über das forschend-entdeckende Lernen einen eigenverantwortlichen Zugang zu Fragen und Problemen von Geschichte und Gegenwart. Ein Kurs zum Thema »Menschen und Menschenrechte im Raum



Lublin« widmete sich den Kriegs-, Diktatur- und Revolutionserfahrungen der Münster'schen Partnerstadt Lublin im 20. Jahrhundert, ein Projektkurs »Krieg und Frieden in Europa« den Auswirkungen des Ersten Weltkrieges. Die hohe Projektbegeisterung hat inzwischen eine eigene Tradition. So fanden über die Projektkurse hinaus im Rahmen von AGs auch internationale Geschichtsprjekte statt, zum Beispiel mit einer Schule in Ivankiw zur deutschen Besatzungszeit in der Ukraine oder ein trinationales Projekt zum Holocaust zusammen mit polnischen und israelischen Schülerinnen und Schülern.

Fest verankert im Schulprogramm: der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten

Die Erfahrung zeigt, dass gerade dieser eigenverantwortliche, forschend-entdeckende Zugang zur Geschichte sowohl hinsichtlich der Motivation wie auch der Lernerfolge besonders ertragreich ist. Daher wird am Annette-Gymnasium dem von der Körber-Stiftung organisierten Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Alle zwei Jahre werden Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge aufgerufen,

zu einem vorgegebenen Oberthema in ihrem eigenen Umfeld auf historische Spurensuche zu gehen. An dem zurückliegenden Wettbewerb zum Thema »Anders sein. Außenseiter in der Geschichte« haben über 50 Schülerinnen und Schüler des Annette-Gymnasiums teilgenommen. Ein halbes Jahr lang untersuchten sie, wie Menschen zu Außenseitern gemacht wurden oder sich selber ausgrenzten, um eben anders zu sein. Unterstützung fanden sie bei einem engagierten Tutorenteam sowohl in individueller Betreuung wie auch in einer wöchentlichen Geschichts-AG und in ganztägigen Wochenend-Workshops. Zum Teil erfolgte die Teilnahme über den Regelunterricht, etwa im Differenzierungsbereich der Klassen 8 und 9, bzw. über eine gezielte Einbindung in den Unterricht. Wichtigstes Kriterium für die Teilnahme ist die Neugier an der historischen Spurensuche. Der Geschichtswettbewerb wird damit nicht nur als Leistungs-, sondern ebenso als Breitenförderung verstanden. Auch beim Geschichtswettbewerb zeigt sich die Relevanz und Tragfähigkeit von außerschulischen Partnern, denn die Schülerinnen und Schüler recherchierten in Bibliotheken und Archiven, befragten Zeitzeugen und Experten. Insbesondere das Stadtarchiv Münster und das Landesarchiv NRW mit ihren speziellen archivpädagogischen Angeboten sind dabei verlässliche Partner, die den Schülerinnen und Schülern einen direkten Zugang zur historischen Überlieferung ihrer Stadt und Region ermöglichen.

Die Wettbewerbsergebnisse ermutigen die sehr engagierten Lehrerinnen und Lehrer – die Schule wurde 2015 als bundesweit beste Schule ausgezeichnet – jedes Mal zur erneuten Teilnahme. Beeindruckend sind nicht nur die einzelnen Beiträge zur lokalen und regionalen Erinnerungskultur – die im Rahmen einer Ausstellung des Stadtarchivs auch öffentlich gewürdigt werden –, sondern auch die jeweils individuellen Lernfortschritte und Kompetenzgewinne der Schülerinnen und Schüler.

Historisches Lernen am Annette-Gymnasium kann sich somit insgesamt auf ein gewachsenes Erfahrungsnetz sowie auf ein Ineinandergreifen von persönlichem Engagement und strukturellen Rahmenbedingungen innerhalb wie außerhalb der Schule stützen. Die Herausforderung für die Zukunft besteht darin, angesichts veränderter Rahmenbedingungen eine stärkere Verknüpfung der genannten Bausteine mit dem Unterricht im

Sinne der Kompetenzorientierung zu realisieren, dieses vielfältige außerunterrichtliche Angebot dadurch fest zu verankern und damit einen umfassenden Rahmen für ein vertieftes und ganzheitliches historisches Lernen zu schaffen.

ZUM WEITERLESEN

- > Bildungspartnerschaften:
www.bildungspartner.nrw.de
- > Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten:
Michael Sauer (Hrsg.): *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, www.geschichtswettbewerb.de
- > Außerschulische Partner:
www.stadt-muenster.de/villa-ten-hompel/startseite.html,
www.franz-hitze-haus.de/junge-akademie,
www.yadvashem.org/YV/de/education/index.asp
- > Fortbildungsprogramm der Landesregierung
»Erziehung nach Auschwitz«:
www.nrwisrael.de/partner/lehrerfortbildung.html



»Aus der Geschichte lernen«: Schülerinnen und Schüler in der Gedenkstätte Bergen-Belsen; Foto: Annette-Gymnasium

INFORMATIONEN ZUR SCHULE

Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium

Städtisches Gymnasium

Grüne Gasse 38-40

48143 Münster

Tel.: 0251 4149230

Fax: 0251 4149259

www.annette-gymnasium.de

Schülerinnen und Schüler: 1.221

Schulleitung: Anette Kettelhoit

Lehrkräfte: 102

Referendare: 11

Schulsozialpädagogen: eine halbe Stelle

Auszeichnungen und Urkunden:

- > Gütesiegel Individuelle Förderung
- > MINT-EC-Schule
- > Europaschule
- > CertiLingua-Schule
- > Referenzschule im Netzwerk »Zukunftsschulen NRW«
- > ECDL-Prüfungszentrum
- > Lernpotenziale. Individuelles Fördern am Gymnasium
- > Partnerschule des Leistungssports
- > Roberta-Schule

Weitere Besonderheiten:

- > 60-minütige Unterrichtsstunden
- > Bilingualer Zweig Deutsch-Englisch
- > Vergabe des MINT-Zertifikats

DEMOKRATIE IN DER KRISE?

Welcher Auftrag kommt Schule und außerschulischen Lernorten zu?

In den vergangenen Jahren hat sich eine gesellschaftliche Stimmung in Deutschland verbreitet, die den Begriff der Demokratie mit dem Begriff der Krise in einen engen gedanklichen Zusammenhang bringt. Finanzkrise, Flüchtlingskrise, Klimakrise, Rechtspopulismus, Postdemokratie, Ende des Kapitalismus – wir scheinen von Krisenphänomenen umgeben zu sein, für die es noch keine überzeugenden (politischen) Überwindungsstrategien gibt.

Tatsächlich sind die Demokratie und ihre Institutionen insbesondere durch die aktuellen Zuwanderungswellen stark gefordert. In eine Krise ist die Demokratie durch die Geflüchteten und die Notwendigkeit von Zusatzausgaben in den Ländern und Kommunen jedoch bisher nicht gekommen. Im Vergleich mit nicht-demokratisch verfassten politischen Systemen bietet sie vielmehr staatliche Strukturen, die geeignet sind mit den aktuellen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Trotz hoher Belastung funktionieren die öffentlichen Einrichtungen und Verfahren. Kaum jemand hat bisher größere Einbußen hinnehmen müssen, als den Verzicht auf sportliche Aktivitäten in einer von Geflüchteten belegten Turnhalle.

Die Anforderungen an Schule nehmen zu

Wohl aber ist die Schule – nicht erst durch das Hin-zukommen von zunächst nicht deutschsprechenden Kindern und Jugendlichen – in der letzten Zeit mit einer Vielzahl neuer Anforderungen konfrontiert worden. Je »mehr« Krise, umso mehr Aufgaben werden der Schule sowie den Pädagoginnen und Pädagogen zugewiesen. Ähnlich wie die politische Bildung kommt sie in guten Zeiten aus dem Fokus, in schlechten soll sie den sprichwörtlichen Karren aus dem Dreck ziehen. Gute Zeiten hat es aber seit längerem in der Wahrnehmung der Beteiligten nicht gegeben, denn von »Bildungsmisere in Deutschland« wird seit den Anfängen von PISA kontinuierlich gesprochen. Das hat auch damit zu tun, dass



Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpj); Dr. Sabine Dengel, bpj;
Fotos: Lars Welding/bpj

die Schule – genauso wie andere öffentliche Einrichtungen und auch das Prinzip des Öffentlichen an sich – jahrelang starken Anfechtungen ausgesetzt wurde.

War Schule im Sinne der antiken Idee der *scholae* ein Schutzraum, in dem Bildung frei von anderen als Selbstzweck gedacht werden konnte, ist sie heute – nach einer

langen Einwirkungsphase neoliberalen Gedankengutes – wachsenden Interessen öffentlicher wie nicht-staatlicher Akteure ausgesetzt. Zu letzteren gehören Stiftungen, die die Idee der Gemeinnützigkeit so oder anders auslegen und bei den bildungspolitisch Verantwortlichen aufgrund der Knappheit der öffentlichen Kassen nicht selten auf große Offenheit stoßen.

Schule soll aber auch in den Augen der Verantwortlichen selbst neben der Bildungsvermittlung Kinder erziehen, integrieren, sie auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, ihre internationale Konkurrenzfähigkeit im Bereich ihrer Kompetenzen sicherstellen und so weiter. Und dies unter den Bedingungen einer leisen, aber sukzessiven Entwertung der öffentlichen Schule, des Lehrerberufs, der Verkürzung der Schulzeit und des Zurückfahrens all derjenigen Bereiche respektive Fächer, die nicht der unmittelbaren Maximierung von Messbarem dienen.

Die negativen Konsequenzen, die diese Ausrichtung der Schule produziert hat, sind mittlerweile so unübersehbar geworden, dass sich ein vorsichtiges Umdenken abzeichnet: Die in den Hintergrund geratenen künstlerischen Fächer, die fächerübergreifende kulturelle Bildung und die politische Bildung könnten – so wird wieder vermutet – möglicherweise Beiträge dort leisten, wo Problemzonen identifiziert wurden. Es ist zugegebenermaßen schwierig geworden zu fordern, diese Potenziale nicht dem Zweckdenken unterzuordnen, sondern politische und kulturelle Bildung als wertvolle Bestandteile einer Persönlichkeitsbildung zu betrachten, auf die Kinder und Jugendliche

ein Recht haben – nicht als »Kunden«, die irgendwelche »Module« gebucht haben, sondern als angehende Bürgerinnen und Bürger, denen Teilhabe zusteht.

Demokratie braucht mündige Bürgerinnen und Bürger

Die Leitfrage dieses Artikels »Welcher Auftrag kommt der Schule und den außerschulischen Lernorten zu, um die Krise der Demokratie in den Griff zu bekommen?« könnte dementsprechend umformuliert werden in die Frage »Was brauchen Kinder und Jugendliche – auch Kinder von Geflüchteten – heute, um sich zu selbstbewussten und freiheitlich orientierten, demokratischen Persönlichkeiten entwickeln zu können?«

Man kommt nicht in uneinlösbare Begründungszwänge, wenn man die These vertritt, dass sich die Interessen der Demokratie mit den Belangen der Bildungsaspiranten deutlich überschneiden, die ihr Leben in einem sozialen und politischen Kontext meistern müssen, welcher Ihnen eine Reihe von neuen Bedingungen liefert. Demokratie beruht auf einem Konstrukt, genauer gesagt: einer ständig neu abzuschließenden Verabredung der Gesellschaftsmitglieder unter Berücksichtigung natürlicher, kultureller, ökonomischer oder technischer Rahmenbedingungen. Dazu gehört beispielsweise ebenso das, was mit dem Begriff der »Digitalisierung« gefasst wird, wie die Auswirkungen der allumfassenden Kulturalisierung.

Demokratie bietet eine Struktur und bestimmte Feldbedingungen – Institutionen, Prozesse, Verfahren – welche nicht ohne Demokratinnen und Demokraten auskommen, die sich kognitiv, affektiv und auch wertend darauf beziehen. Mit anderen Worten: Bürgerinnen und Bürger müssen den demokratischen Strukturen Substanz einhauchen, was nicht nur durch Affirmation, sondern auch durch Kritik, Konflikt und Reform geschieht. Demokratie ist das Ergebnis von Aushandlungen und es wird in Zukunft wieder vieles ausgehandelt werden müssen, was einigen schon als Gewissheit galt. Die Beteiligung an solchen Aushandlungsprozessen verlangt mehr als »Durchblick«, welcher durch Wissenserwerb begünstigt wird. Urteilskompetenz und Verständnis für politische und gesellschaftliche Sachverhalte zu vermitteln ist das traditionelle Geschäft der politischen Bildung seit dem Ende der totalitären Regime und die Schule ist



von Anfang an eine der zentralen Trägerinstitutionen dieses Leitgedankens.

Der so genannte »Beutelsbacher Konsens« begründet das Berufsethos all jener Politik Lehrenden, die sich den Prinzipien verpflichtet haben, auf »Überwältigung« zu verzichten und das, was in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers zu präsentieren. Die Herstellung eines politischen Selbstverständnisses sowie das Vermögen, die eigene Interessenlage vertreten zu können – jene Zielsetzungen also, die das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses beschreibt – verlangen aber zusätzlich das Bemühen der Pädagoginnen und Pädagogen um Förderung der Kritik-, Konflikt- und Utopiefähigkeit. Dies ist sowohl bei den neu Hinzugekommenen als auch den Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund die zentrale Herausforderung. Dort, wo kulturell unterschiedliche Vorstellungen aufeinander treffen, hilft keine Vertuschung und Tabuisierung, sondern die Kompetenz, Konflikte konstruktiv auszutragen oder Unvereinbarkeiten zu akzeptieren.

Lehrkräfte als starkes Gegenüber im Reifungsprozess

Unterstützen könnte dabei beispielsweise die Einführung von Philosophie als Unterrichtsfach ab der Grundschule, wo Argumentation geschult und über Wertvorstellungen diskutiert wird. Zwar ist kein Retro-Kurs für die Schule denkbar oder wünschenswert, aber bei der Arbeit an diesen Anforderungen könnte sie sich zum Teil auf Prinzipien besinnen, die bis vor nicht allzu langer Zeit zu den Fundamenten der Institution gehörten: Kinder und Jugendliche brauchen Lehrkräfte, die sich als starkes Gegenüber im geistigen und emotionalen Reifungsprozess zu Verfügung stellen, die Konfliktbereitschaft zeigen und sich nicht im Rahmen von Konzeptionen zum Selbstlernen aus der Beziehung nehmen.

Kinder und Jugendliche brauchen Räume, in denen sie unter Abwesenheit von Leistungsbedingungen Kreativität im Denken und künstlerischem Schaffen entwickeln können. Sie müssen Diskurspartnerinnen und -partner finden, die ihnen altersgerecht Möglichkeiten zum Entwickeln von Meinungen, Standpunkten, Argumenten



Schule als Ort der Beteiligung und Selbstgestaltung; Foto: Alex Büttner

und Begründungen eröffnen. Schließlich brauchen sie auch Menschen, die ihnen Unterstützung und kritische Resonanz bei ersten Aktivitäten im öffentlichen Raum geben. Wären im ersten PISA-Durchgang Selbstbewusstsein, Mündigkeit und die Fähigkeit gemessen worden, sein Leben eigenverantwortlich in die richtigen Bahnen lenken zu können, hätten die deutschen Schülerinnen und Schüler womöglich gar kein so schlechtes Bild abgegeben.

Bildung beinhaltet seit der Renaissance die Verantwortungsübernahme für sich selbst und sein Leben; heute können wir aufgrund der strukturellen Weichenstellungen eine breite Infantilisierung jugendlicher Populationen verzeichnen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der unterschiedlichsten Couleur, ob Psychologen, Soziologen, Philosophen oder Mediziner, beklagen die fehlende emotionale Reife von Schülerinnen und Schülern als nachwachsende Generationen einer – nach Auffassung von Konrad Paul Liessmann – in der »oralen Phase« verhafteten Gesellschaft. Der Philosoph betrachtet dies als eine der Folgen unserer »Betreuungs- und Bevormundungskultur«.

Politische Bildung wird nicht nur geleistet, wo man sich beispielsweise mit der Entstehungsgeschichte der Demokratie oder politischen Entscheidungsverfahren auseinandersetzt, sondern bereits dort, wo pädagogisch angebahnt werden kann, dass Kinder und Jugendliche

zu gesellschaftspolitischen Phänomenen eine eigene, kritische Beziehung aufbauen.

Ein Beispiel dafür ist der Bereich der Erinnerungspolitik: Erinnerung, insbesondere kollektive Erinnerung, kann nicht verordnet werden. Erinnerung an bedeutsame Ereignisse gelingt nur dort, wo die Subjekte eine individuelle Beziehung zum jeweiligen historischen Geschehen herstellen, die auch affektive Aspekte hat. Im Gegensatz zu autoritären Regimen zeigen die Demokratien weltweit eine wachsende Bereitschaft, auch solche Ereignisse und Deutungsmuster in ihre Erinnerungspolitik zu integrieren, die sie selbst oder ihre Vorgängersysteme auf die Seite der »Täter« rücken. Für die Integration von Geflüchteten in die demokratischen Gesellschaften ist dies genauso bedeutsam, wie für die internationale Verständigung. Schule kann dabei unterstützen, für die Verletzungen und Traumata Anderer Empathie zu wecken und somit auch deren Erinnerungen in das Reservoir zu integrieren, das ab jetzt für die Gesamtgesellschaft »Vergangenheit« heißt.

Das Beispiel der Erinnerung zeigt auch, dass außerschulische Lernorte nicht per se Lernerfolge unterstützen oder befördern. Wird Erinnerung an ein historisches Ereignis verpflichtend gemacht, kann es am Erinnerungsort zu unberechenbaren Reaktionen von Schülerinnen und Schülern kommen. Wie die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann betont, gelingt die Bezugnahme auf Ort und Ereignis besonders dort, wo Raum für eigenes (kreatives) Arbeiten und damit gleichzeitiges Erarbeiten von Bezügen angeboten wird. Diese Erfahrung ist auf die politische und kulturelle Bildung an außerschulischen Lernorten übertragbar. Gerade Ganztagschulen eröffnet sich die Chance, mehr als nur Besuche oder durchgeplante Kurzprojekte in Kooperation mit Institutionen oder Kultureinrichtungen durchzuführen. Optimal wäre die Schaffung von Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder und Jugendliche diese öffentlichen Einrichtungen schon frühzeitig aneignen, indem sie sie durch eigenständiges, partizipatives Arbeiten »in Besitz nehmen«. Eine solche Voraussetzung wäre die kontinuierliche und enge Verschränkung der Schule mit den unterschiedlichsten Partnerinstitutionen, die ein Verständnis dafür fördern können, was das Prinzip der Öffentlichkeit in der Demokratie in Bezug auf Beteiligung, Diskurs, Selbstgestaltung, Transparenz und Durchlässigkeit bedeutet.

BERICHT AN DEN AUSSCHUSS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG

Maßnahmen des Schulministeriums zum Schwerpunkt »Historisch-politische Bildung«

Politische Bildung und Demokratiepädagogik sind für die Zukunft unserer Gesellschaft genauso wichtig wie die grundlegenden Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen. Es ist daher erklärtes Ziel des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, alle Schulen, alle Lehr- und Fachkräfte in den Schulen und alle, die gerne mit Schulen zusammenarbeiten möchten, zu ermutigen, ihre Ideen einzubringen und an einer umfassenden historisch-politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler mitzuwirken.

Alle Konzepte und Initiativen richten sich grundsätzlich an alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Religion und ihres sozialen Status. Eine auf eine einzige Zielgruppe beschränkte Vorgehensweise widerspricht dem Grundgedanken unserer demokratisch verfassten Ordnung, die über Grundrechte auch Minderheitenschutz garantiert. Bei einer an den Grundwerten unserer Demokratie orientierten historisch-politischen Bildung kommt es darauf an, dass alle Schülerinnen und Schüler im Dialog miteinander und in gemeinsamen Projekten lernen, Herkunft, Standpunkt und Vorerfahrungen der anderen zu respektieren, sich in andere Sichtweisen hineinzusetzen und Konflikte friedlich miteinander auszutragen.

Zielbeschreibungen: Konzeptpapiere und Empfehlungen eines »Erinnern für die Zukunft«

Zentrales Grundlagenpapier ist der – in einem breiten Beteiligungsverfahren entwickelte – für alle Schulen verbindliche Referenzrahmen Schulqualität NRW. Er beschreibt vor allem mit dem Modul »Schulkultur – Demokratie gestalten« relevante Inhalte für die politische Bildung. Grundsätzlich geht das Modul von einer Verzahnung verbindlicher Vorgaben und Maßnahmen der Kernlehrpläne der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, die auch im Schulprogramm zur Ausgestaltung der demokratischen Schulkultur implementiert werden, aus. Denn diese Fächer tragen besonders zu den von

allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben bei. Dazu gehören Wertebildung, Befähigung zum Aufbau sozialer Verantwortung und zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft (siehe Kernlehrplan Geschichte, Gymnasiale Oberstufe, S. 10).

Schulkultur- und Schulprogrammarbeit setzen dementsprechend immer am Unterricht an bzw. verknüpfen Zielsetzungen und außerunterrichtliche Angebote im Sinne des kompetenzorientierten Lernens. Auf diese Weise wird Demokratiepädagogik in der Schule nachhaltig wirksam. Maßnahmen und Initiativen, die im Unterricht inhaltlich vor- und nachbereitet werden, ergänzen die unterrichtlichen Möglichkeiten, Handlungskompetenzen einzuüben, die auch zu konkretem Handeln in der Gesellschaft befähigen. Der Unterricht bietet wiederum Raum, das eigene Handeln zu reflektieren und ggf. kritisch zu bewerten.

Mit einem neuen Fortbildungsprogramm »Schulkultur gestalten – Demokratie entwickeln« will das Ministerium für Schule und Weiterbildung erreichen, dass noch mehr Schulen relevante Themen der politischen Bildung und Demokratieförderung nicht nur im Unterricht der Fächer Politik oder Geschichte behandeln, sondern diese, etwa im Schulprogramm, fächerübergreifend verankern.

Ein weiteres in dieser Legislaturperiode neu entwickeltes Grundlagenpapier ist das bereits im Oktober 2013 veröffentlichte NRW-Konzept zur politischen Bildung »Erinnern für die Zukunft« (siehe www.schulministerium.nrw.de > Schulpolitik > Erinnerungskultur). Besondere Wertschätzung hat dieses Konzept sehr früh dadurch erfahren, dass Hildegard Hamm-Brücher die Schirmherrschaft übernommen hatte. Von ihr stammte der Hinweis: »Ohne die Erinnerung können wir unsere Demokratie nicht retten.« Denn: Die historisch-politische Bildung ist gerade in Deutschland eine fortwährende Aufgabe von Schulen und Gesellschaft.

Auch deshalb hat Ministerin Sylvia Löhrmann das Thema »Erinnerungskultur« zu einem der Schwerpunkte ihrer KMK-Präsidentschaft in 2014 gemacht. Basierend auf dem erwähnten NRW-Konzept »Erinnern für die Zukunft« hat die Kultusministerkonferenz im Dezember eine bundesweit geltende Empfehlung veröffentlicht (siehe Sonderheft »Erinnern für die Zukunft«, die Seiten 33–37.). Ein Ziel ist dabei, die historisch-politische Bildung zu stärken. Es spricht für sich, dass die Empfehlung inzwischen auch in englischer Sprache veröffentlicht wurde und somit auch international Anerkennung gewinnt.

Das Thema des migrationssensiblen Erinnerns ist ein Schwerpunkt dieser Empfehlung. Schulen werden mit Hilfe der 2014 in Nordrhein-Westfalen neu ins Leben gerufenen Bildungspartnerschaft »Gedenkstätte und Schule« dazu eingeladen, das Thema konkret aufzugreifen und die Kooperation mit Gedenkstätten oder auch Archiven nachhaltig im Schulprogramm zu verankern. Kultursensibles Erinnern ist weiterhin ein Schwerpunkt einer gemeinsam mit der Medienberatung NRW entwickelten Fortbildungsinitiative sowie verschiedener Veranstaltungen.

Unterstützung durch Initiativen und Programme statt ‚Appellkultur‘

Appelle können noch so gut gemeint sein, wir müssen unseren hoch engagierten Lehr- und Fachkräften Unterstützung bieten und Beispiele aus der Praxis zur Verfügung stellen, an die sich leicht anknüpfen lässt. Dies erleichtert die Umsetzung des fächerübergreifenden Ansatzes der historisch-politischen Bildung im Zeichen von Demokratiebildung und Erinnerungskultur. Zahlreiche Programme hat das Schulministerium dafür auf den Weg gebracht oder intensiv ausgebaut. An den Programmen beteiligen sich in der Regel mehrere außerschulische Partner, unter anderem verschiedene Stiftungen. Ausführliche Hinweise zu Inhalten und Ansprechpartnern bietet die übersichtliche Beilage zur historisch-politischen Bildung.

Zu nennen sind beispielhaft:

Das **Förderprogramm »Demokratisch Handeln«**; jährlich werden in regionalen und bundesweiten Lernstätten gute Projektideen vorgestellt und engagierte

Schulen miteinander in Kontakt gebracht. Namhafte Expertinnen und Experten bieten Workshops an, sodass dieses Ereignis von den Teilnehmenden hoch geschätzt wird. Das Schulministerium unterstützt das Förderprogramm seit 2013 – nach langer Pause – wieder finanziell, insbesondere durch einen Regionalkoordinator in Münster. An »Demokratisch Handeln« beteiligen sich zehn Bundesländer.

Für die Grundschule gab es bislang kein Angebot im Bereich der politischen Bildung und Demokratieförderung. Dieses Desiderat wird nunmehr durch das im August 2015 neu aufgestellte **»buddy-Programm für die Grundschule mit dem Schwerpunkt Kinderrechte«** erfüllt. Das Programm startet schon jetzt mit über 50 Grundschulen in die erste Qualifikationsphase.

»Jugend debattiert« schult bundesweit Jugendliche aller Schulformen in demokratischer Streit- und Debattekultur. Jedes Jahr findet ein Landesfinale im Landtag statt. Die Siegerinnen und Sieger präsentieren sich im Bundesfinale. Das Programm wurde von den unterstützenden Stiftungen bis 2019 verlängert.

Das **Service Learning Programm »sozialgenial«** begleitet inzwischen über 550 Schulen aller Schulformen. Bürgerschaftliches Engagement ist das Markenzeichen. Schülerinnen und Schüler engagieren sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. In **Schule NRW** erschienen mehrere Beiträge zu ausgezeichneten Schulen. Der Wettbewerb wird regelmäßig angekündigt und die Gewinnerschulen gewürdigt.

Die **Kampagne »Schule der Zukunft – Bildung für Nachhaltigkeit«** hat in ihrer letzten Projektphase 500 Schulen für ihre nachhaltigen Projektideen und Profile ausgezeichnet. Die Kampagne wurde inzwischen bis 2020 im Rahmen der »Bildung für nachhaltige Entwicklung«-Strategie der Landesregierung ausgeweitet. Ziel ist es unter anderem, vor Ort mehr noch als bisher Unterstützung über Kommunen und Zivilgesellschaft zu erreichen.

Besondere Unterstützung bei der Umsetzung relevanter Inhalte aus dem NRW-Papier und der KMK-Empfehlung »Erinnern für die Zukunft« liefern die breit ausgebauten **Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und**

Gedenkstätten oder Archiven in Kooperation mit der Medienberatung NRW.

Das Engagement für unsere Demokratie wäre unvollständig, wenn wir nicht gleichzeitig undemokratischem Denken und Handeln aktiv entgegenreten.

Hierzu gehören insbesondere zwei beispielhafte Initiativen:

Die Initiative »**Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage**« unterstützt inzwischen weit über 500 teilnehmende Schulen. Nordrhein-Westfalen hat in dem bundesweiten Programm mit Geschäftsstelle in Berlin die höchste Zahl beteiligter Schulen. Gemeinsam mit dem DGB-Bildungswerk werden Veranstaltungen zur Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

Das Antidiskriminierungsprojekt »**Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie**« wird landesweit ausgebaut. Es ist bundesweit einmalig und Teil der Landesprogramme in diesem Feld, die vom Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter koordiniert werden. Das Programm engagiert sich nicht nur in Schulen, sondern auch in der Lehreraus- und -fortbildung.

Darüber hinaus beteiligt sich das Ministerium für Schule und Weiterbildung aktiv an den Initiativen der Landesregierung.

Handlungskonzept gegen Rechtsextremismus und Rassismus: Auf Grundlage des Koalitionsvertrages wird gegenwärtig ein integriertes Handlungskonzept gegen Rechtsextremismus und Rassismus des Landes in der Federführung des Jugendressorts entwickelt. Das Handlungskonzept beinhaltet Aktivitäten und Maßnahmen auch im Handlungsfeld Schule, die präventiv wirken und damit auch einen Beitrag zur Beförderung einer demokratischen Schulkultur leisten. Vergleichbar sind **Aktivitäten gegen Islamismus und gewaltbereiten Salafismus**, für die das Innenministerium federführend ist.

Das Schulministerium hat für konkrete Notlagen allen Schulen in Nordrhein-Westfalen **Notfallpläne** zur Verfügung gestellt. Darin werden den Schulen Handlungsempfehlungen für den Umgang mit krisenhaften

Ereignissen zur Verfügung gestellt. Bei Straftaten ist die Polizei einzuschalten. Das gilt auch für verfassungsfeindliche Äußerungen. Der Bereich Extremismus ist als mögliches Krisenereignis Bestandteil des Notfallorders.

Es ist geplant, das Thema »Extremistischer Salafismus« ebenso wie »Rechtsextremismus« in die **Ausbildung von Beratungslehrkräften** einzubetten.

Im Bildungsportal und in **Schule NRW** erscheinen Artikel und weiterführende Hinweise für nordrhein-westfälische Lehrkräfte zum Thema Salafismus.

Eine neue Einrichtung ist die **Landespräventionsstelle gegen Gewalt und Cybergewalt an Schulen** in Nordrhein-Westfalen (LPS). Sie ist eine gemeinsame Einrichtung der Landeshauptstadt Düsseldorf, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung sowie der Bezirksregierung Düsseldorf und unterstützt Schulen systematisch in ihrem Engagement gegen Gewalt, Ausgrenzung und Beleidigung. Neben der Vernetzung und Koordinierung von bereits bestehenden Gewaltpräventions-Programmen stehen vor allem Maßnahmen und Konzepte gegen Cybermobbing im Fokus der Tätigkeiten. Zudem ist sie eine wichtige zentrale Anlaufstelle für Schulen.

Ausblick

Demokratie und historisch-politische Bildung sind inzwischen Gegenstand der Beratungen aller Landesdezentralenkonferenzen in allen Schulformen. Auch dort wurden die oben geschilderten Zusammenhänge und Maßnahmen präsentiert. Sie werden von der Schulaufsicht mit ungewöhnlich großem Interesse und positivem Zuspruch diskutiert und weiterempfohlen. Eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Schulministerium und Landeszentrale für politische Bildung koordiniert die Umsetzung der Programme. Alle Programme werden unter www.schulministerium.nrw.de dokumentiert.

Ministerin Sylvia Löhrmann besucht regelmäßig Schulen, die in diesem Bereich bereits vorbildlich arbeiten. Ziel dieser Besuche ist es, den Schulen ihre Wertschätzung auszudrücken. Mit den Besuchen möchte auch das Ministerium für Schule und Weiterbildung ein Zeichen setzen, damit sich noch mehr Schulen auf diesen wichtigen Weg machen. In der Regel zweimal im Jahr begleitet Ministerin Löhrmann engagierte Schulen an Erinne-



Schulministerin Silvia Löhrmann besucht regelmäßig mit engagierten Schulen die KZ-Gedenkstätte Auschwitz. Foto: Sepp Spiegel

rungsorte des Ersten Weltkriegs (Protokollfahrt nach Belgien, zukünftig ggf. auch Niederlande) und des Nationalsozialismus (Protokollfahrt nach Polen, Auschwitz). Auch diese Fahrten finden ein breites Echo. Die Stiftung ERINNERN ERMÖGLICHEN sowie das Internationale Bildungs- und Begegnungswerk Dortmund, die Schulen bei Fahrten nach Auschwitz unterstützen, verzeichnen einen hohen Zuwachs des Interesses.

Auch im Ganzttag spielen Demokratie und Partizipation eine wichtige Rolle. Die Serviceagentur »Ganztätig Lernen« (SAG) erarbeitet zurzeit eine Arbeitshilfe zur Partizipation im Primarbereich. Grundlage ist eine Publikation der SAG zum Thema, die 2014 erschienen ist (Helle Becker: *Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganzttag*, zu finden unter www.ganzttag.nrw.de).

Projekte und Kampagnen, der Referenzrahmen Schulqualität NRW, die genannten Fortbildungsmaßnahmen und nicht zuletzt das Konzept zur Erinnerungskultur

fügen sich als Angebote zu einem Gesamtkonzept für eigenverantwortlich arbeitende Schulen zusammen. Mit einem neu gesetzten Arbeitsschwerpunkt im Zielprogramm der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) werden den Schulen weitere praxisnahe Materialien zur Unterstützung der historisch-politischen Bildung oder zur Gestaltung pädagogischer Tage zur Verfügung gestellt.

ZUM WEITERLESEN

Die Empfehlung und alle weiteren erwähnten Maßnahmen und Partner finden Sie im Bildungsportal unter:

url.nrw/Erinnern

www.schulministerium.nrw.de > Unterricht
> Demokratie gestalten

GEMEINSAME ERKLÄRUNG DES ZENTRALRATS DER JUDEN IN DEUTSCHLAND UND DER KULTUSMINISTERKONFERENZ ZUR VERMITTLUNG JÜDISCHER GESCHICHTE, RELIGION UND KULTUR IN DER SCHULE

Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016

1. Präambel

Das Judentum ist seit vielen Jahrhunderten integraler Bestandteil der deutschen und europäischen Kultur, Geschichte und Gesellschaft.

Jüdisches Leben ist indes in vielen gesellschaftlichen Bereichen kaum sichtbar und wird, beispielsweise in Schulbüchern und anderen Bildungsmedien, vielfach nur auf einzelne Elemente oder auf einige wenige Epochen der Geschichte verkürzt, zum Teil verzerrt und undifferenziert dargestellt.

Darüber hinaus geben judenfeindliche Einstellungen, die sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen, auch im schulischen Raum, immer wieder manifestieren, Anlass zu Besorgnis. So ist nicht hinnehmbar, wenn sich Jüdinnen und Juden aus Angst vor antisemitischen Attacken als solche nicht zu erkennen geben können, und wenn Menschen auf der Straße israelische Politik zum Vorwand nehmen, antisemitische Parolen zu skandieren.

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz vereinbaren mit dieser Erklärung Schritte zu einer zukunftsorientierten und authentischen Thematisierung des Judentums in der Schule.

2. Ziele und Grundsätze

Die gemeinsame Erklärung zielt darauf ab, das Judentum in seiner Vielfalt und Authentizität in der Schule zu thematisieren sowie den Schülerinnen und Schülern ein lebendiges und differenziertes Bild des Judentums zu vermitteln. Dazu gehört unabdingbar die Schoah, ohne aber jüdisches Leben in Deutschland und Europa auf sie

zu reduzieren. Auch das jüdische Leben nach der Schoah im Zeichen der deutschen Teilung und seit der Wiedervereinigung ist für das historisch-politische Verständnis von enormem Wert. Ferner geht es in der Schule darum, die besondere Bedeutung des Staates Israel für Jüdinnen und Juden zu erklären.

Kenntnis und Erkennen der Vielfalt und Komplexität des Judentums sind wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen. Es gibt nicht die Jüdin oder den Juden, sondern verschiedene religiöse und kulturelle Identitäten. Die Schule sollte das Selbstverständnis von Jüdinnen und Juden sowie den Blick von außen auf das Judentum in Bezug zueinander setzen.

Zwar kann der Unterricht in der Schule kein vollständiges Bild des Judentums vermitteln, ermöglicht aber anhand ausgewählter Themen exemplarisch vergangene, gegenwärtige und zukünftige Perspektiven miteinander zu verbinden. Dabei gilt es, neue und sensible Wege in der Didaktik und Methodik zu erschließen, die die unterschiedlichen Zugänge einer heterogenen Schülerschaft berücksichtigen.

3. Das Judentum im Unterricht

Die curricularen Vorgaben der Länder bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine Vermittlung des Judentums im Unterricht. Zugänge gibt es in vielen Fächern: in Geschichte und anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Religion und Ethik, in sprachlichen, literarischen oder künstlerischen Fächern sowie in den Naturwissenschaften. Dieses Potenzial wird – dies zeigen Analysen von Lehrplänen und Schulbüchern – bisher nicht hinreichend ausgeschöpft. Hier gilt es, die

Lehr- und Fachkräfte in unseren Schulen bei der Umsetzung im Unterricht zu unterstützen.

Die vielfältigen Perspektiven von Geschichte und Gegenwart des Judentums sollen in möglichst vielen Jahrgangsstufen und Fächern thematisiert werden. Dabei ist entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler die Offenheit entwickeln, immer wieder neue Fragen zu stellen und die verschiedenen Innensichten im Judentum sowie die vielen Außensichten auf das Judentum zu reflektieren.

Wer lernt, sich in die Perspektive eines anderen Menschen und seine kulturelle und religiöse Orientierung zu versetzen, lernt auch Respekt und Wertschätzung. Hier begegnen sich der Auftrag der Schulen zu einer umfassenden und zukunftsfähigen Bildung und ihr Auftrag zu einer Erziehung im Geiste von Freiheit, Demokratie, Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit und Frieden.

Eine besondere Verantwortung tragen Fächer und Projekte der historisch-politischen Bildung. Dabei gehören die Analysen aktueller politischer Entwicklungen und vergangener Ereignisse und Prozesse untrennbar zusammen.

Die Geschichte des Judentums ist mehr als eine Ausgrenzungs-, Verfolgungs- und Opfergeschichte. Zur Entwicklung von Prosperität und Demokratie in Europa gehören die Leistungen von Jüdinnen und Juden in Unternehmertum, Wissenschaft, Politik und Kultur. Das kann beispielsweise in regional- und lokalgeschichtlicher Perspektive verdeutlicht werden; dazu bieten sich forschendes Lernen, Spurensuche am Wohnort und andere Projekte an. Der Beitrag von Jüdinnen und Juden zu ökonomischer, kultureller und politischer Modernisierung darf indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie dennoch mehr oder weniger subtile Exklusion erfahren mussten.

In diesem Rahmen sollte indes nicht nur der historische Antisemitismus, sondern auch der immer noch virulente Antisemitismus in Deutschland und in anderen Ländern mit seinen verschiedenen Komponenten (Antijudaismus, Antiisraelismus, Antizionismus) reflektiert werden.

Bei der Thematisierung des heutigen jüdischen Lebens müssen Analogisierung und Identifizierung mit Ent-

wicklungen in und um den Staat Israel vermieden werden. Dabei gilt zugleich, dass das Existenzrecht Israels nicht zur Diskussion gestellt wird.

Ziel der Beschäftigung mit dem Staat Israel im Unterricht ist, diesen nicht nur im Kontext einer Konfliktgeschichte wahrzunehmen, sondern seine politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen als jüdischer Staat in aller Vielfalt herauszustellen. In diesem Rahmen gilt es, die Entstehungsgeschichte des Staates Israel zu thematisieren und seine besondere Lage und die Gefährdung seiner Existenz nachzuvollziehen.

Eine ebenso wichtige Rolle wie die historisch-politische Bildung spielen der Religionsunterricht aller Bekenntnisse und Fächer im Themenkreis von Philosophie und Ethik. In Deutschland lebt heute eine Vielzahl von Menschen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen; gleichzeitig fühlen sich viele keiner Religion zugehörig.

Daher muss die Schule fundierte Kenntnisse und ein möglichst authentisches Bild der Religionen vermitteln, um wechselseitiges Verständnis, Respekt und Dialogfähigkeit als Grundlagen einer pluralen Gesellschaft zu fördern.

Ein auf Dialog hin orientierter Unterricht schließt Kritik und Selbstkritik ein, dazu gehören auch Anschauungen und Debatten in Christentum und Islam über Judenmission und Antijudaismus in Gegenwart und Vergangenheit.

Die jüdische Religion muss an exemplarischen Themen in ihrer Vielfalt vermittelt werden. Bei der Darstellung jüdischer Religiosität sollen Stereotype vermieden und jüdisches Leben in seiner Realität abgebildet werden. So eignen sich zum Beispiel ausgewählte jüdische Feste, um den spezifisch jüdischen Alltagsbezug zu vermitteln. Die Thematisierung jüdischer Schriftauslegung eröffnet darüber hinaus Zugänge zur Diskursivität und inneren Pluralität des Judentums. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, auch gemeinsame Aspekte verschiedener Religionen und Weltanschauungen herauszuarbeiten.

Viele andere Fächer bieten weitere Anknüpfungspunkte, von denen ausgehend sich jüdisches Leben, jüdische

Kultur, Religion und Geschichte aufgreifen lassen, seien es der Deutschunterricht (zum Beispiel Lessings „Nathan der Weise“), die Fremdsprachen (zum Beispiel das Thema „Jews in the USA“), künstlerische Fächer (zum Beispiel Marc Chagall) oder auch die Naturwissenschaften (zum Beispiel Bioethik aus jüdischer Sicht). Ein weiterer Aspekt ist die Geschichte der Fächer und Disziplinen als Gegenstand des Unterrichts (zum Beispiel die Geschichte von Sport und Turnen).

4. Begegnungen mit dem Judentum

Schülerinnen und Schüler benötigen gerade in der Komplexität und Vielfalt der Erscheinungsformen jüdischen Lebens, jüdischer Geschichte, jüdischer Religion und jüdischer Kultur Deutungs- und Reflexionskompetenz. Dabei helfen insbesondere persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden und der Kontakt mit jüdischen Organisationen und Institutionen.

Dies gilt umso mehr, als jüdische Kinder und Jugendliche in den Klassen und Schulen nur selten vertreten sind. Geschichte, Religionen und Kulturen werden verstehbar, indem das Leben einzelner Menschen sichtbar und nacherlebbar wird. Begegnungen mit dem Judentum können von den Schulen organisiert werden: Beispielsweise können Jüdinnen und Juden in den Unterricht eingeladen werden, um von ihrer Religion und Kultur sowie von ihrer Familiengeschichte zu berichten. Der Besuch einer Synagoge oder einer jüdischen Gemeinde ermöglicht es, jüdische Religion als lebendig und gegenwärtig zu erleben. Schülerinnen und Schüler können jüdischer Geschichte beim Besuch von Archiven, Museen oder eines jüdischen Friedhofs sowie durch Teilnahme an einem Wettbewerb begegnen.

Besonders eindrücklich ist die Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Nachkommen. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Shoah können noch unmittelbar über ihr Leben unter Ausgrenzung, Folter und Todesangst sowie über den Verlust ihrer Angehörigen als auch über ihr Leben und ihre Gefühlswelt nach der Shoah berichten.

Der Besuch von Gedenkstätten und Dokumentationszentren ist von elementarer Bedeutung. Sie zeigen an authentischen Orten die nationalsozialistischen Verbrechen und bieten damit die Möglichkeit, sich intensiv mit

dem Geschehen – auch anhand von Einzelschicksalen – auseinanderzusetzen.

Hilfreich ist auch, Zeugnisse, wie sie zum Beispiel in den Datenbanken von Yad Vashem und in vielen Gedenkstätten verfügbar gemacht werden, in den Unterricht einzubeziehen. Dazu gehören auch Zeugnisse des Widerstands und der Zivilcourage von helfenden Menschen sowie Beispiele von Jüdinnen und Juden, die in einer Zeit existenzieller Bedrohung und unter unmenschlichen Bedingungen ihre Identität bewahrten oder Widerstand organisierten und leisteten.

Begegnungen können lebhaftes Interesse und Empathie hervorrufen. Lehrkräfte sollten dennoch schon im Vorfeld von Begegnungen auch mögliche kritische Reaktionen berücksichtigen und – orientiert an der unterschiedlichen Vorbildung – eventuell vorhandene Vorurteile der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien methodisch-didaktisch auffangen. Besuche in KZ-Gedenkstätten und an anderen Orten der nationalsozialistischen Verbrechen müssen adäquat und gegebenenfalls mit Hilfe von Fachkräften vor Ort vor- und nachbereitet werden.

Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, in ihrem Umfeld selbstständig jüdisches Leben, jüdische Kultur und jüdische Geschichte zu entdecken, sich auf einen konstruktiven Dialog zwischen Religionen, Kulturen und gesellschaftlichen Kräften einzulassen und ihn zu pflegen.

Persönliche Begegnungen, der Besuch außerschulischer Lernorte sowie die Nutzung von Begegnungs- und Austauschprogrammen für Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur das Schulleben unserer Schulen, sondern auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte prägen und werden ausdrücklich empfohlen.

5. Schlussfolgerungen

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz

- > setzen sich gemeinsam dafür ein, dass das Judentum in seiner Vielfalt im schulischen Alltag sichtbar gemacht wird,
- > fordern dazu auf, persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden im schulischen Rahmen zu suchen und zu ermöglichen,

- > empfehlen den Besuch von außerschulischen Lernorten, an denen jüdisches Leben in Vergangenheit und Gegenwart erfahrbar wird,
- > fordern eine intensivere Vermittlung von Kenntnissen des Judentums und der jüdischen Geschichte in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und bieten entsprechende Hilfestellung bei der Entwicklung eines strukturierten Fortbildungsprogramms,
- > erstellen gemeinsam mit Landesinstituten und Institutionen jüdischer Kultur eine strukturierte Sammlung von ausgewählten Materialien, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Unterricht und in Projekten genutzt werden,
- > erstellen zu ausgewählten Themen und Aspekten Lehrerhandreichungen,
- > richten eine gemeinsame Fachtagung zur Umsetzung der Empfehlung in den Schulen aus.

6. Verweise

In Auswahl wird auf folgende Empfehlungen, Veröffentlichungen und Datenbanken verwiesen:

> Jüdische Geschichte im Unterricht

- Leo-Baeck-Institut – Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht – Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*, 3. Aufl. 2015.
- Martin Liepach, Dirk Sadowski (Hrsg.): *Jüdische Geschichte im Schulbuch*, Göttingen 2014.
- Martin Liepach, Wolfgang Geiger: *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*, Bonn, 2014 (Schriftenreihe Band 1534).

> Staat Israel

- Deutsch-israelische Schulbuchkommission: *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Göttingen 2015.
- Kultusministerkonferenz und Botschaft des Staates Israel: *Kommuniqué zur deutsch-israelischen Bildungszusammenarbeit anlässlich des 50-jährigen Bestehens der diplomatischen Beziehungen im Jahr 2015*.
- Kultusministerkonferenz und Botschaft des Staates Israel (Hrsg.): *Deutschland und Israel – Stationen eines einzigartigen Verhältnisses – Eine kommentierte Quellensammlung für den Geschichts- und Politikunterricht*, Frankfurt am Main 2015.

> Erinnerungskultur

- *Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.12.2014.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Erinnern für die Zukunft – Deutsch-israelische Bildungszusammenarbeit*, Berlin 2015.

> Religion/Ethik

- Zentralrat der Juden in Deutschland und Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (Hrsg.): *„Lehre mich, Ewiger, Deinen Weg“ – Ethik im Judentum*, Berlin 2015

> Datenbanken zur Schoah

- Yad Vashem:
yvng.yadvashem.org/index.html?language=de
- Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas:
www.sprechentrotz allem.de
- Freie Universität Berlin:
www.zeugendershoah.de
- Gedenkstätte Stille Helden:
www.gedenkstaette-stille-helden.de

Ergänzend werden in einer separaten Materialsammlung weitere Veröffentlichungen und Datenbanken zusammengestellt werden.

KONTAKT

Zentralrat der Juden in Deutschland Leo-Baeck-Haus

Postfach 04 02 07, 10061 Berlin
Tucholskystraße 9, 10117 Berlin
Tel.: 030 284456-0, Fax: 030 284456-13
E-Mail: info@zentralratderjuden.de
www.zentralratderjuden.de

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Taubenstraße 10, 10117 Berlin
Postfach 11 03 42, 10833 Berlin
Tel.: 030 25418-499

Graurheindorfer Straße 157, 53117 Bonn
Postfach 22 40, 53012 Bonn
Tel.: 0228 501-0
www.kmk.org

Dieses Sonderheft wird herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 5867-40
Fax: 0211 5867-3220
E-Mail: poststelle@msw.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

© MSW 02/2017

Titelfoto: Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V./Uwe Zucchi